ISSN: 1692-715X / ISSN electrónico: 2027-7679

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth
Revista Latino-americana de Ciências Sociais,Infância e Juventude

Vol. 13, Nº 1 enero - junio de 2015
MANIZALES - COLOMBIA

Monográfico en:
"Infancias, instituciones sociales y contextos políticos en América Latina y el Caribe"

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 13, Nº 1, enero - junio de 2015

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 13, Nº 1, enero - junio de 2015

ISSN 1692-715X
ISSN electrónico 2027-7679

Corrector de Estilo	**Julio Roberto Arenas-Concha**
Traducción al inglés	**Magíster Sammy Riley** *Traductor Oficial, ONG Traducciones*
Traducción al portugués	**Doctora Isabel Orofino** *Escola Superior de Propaganda y Marketing,* *Sao Paulo, Brasil*
Asistente Editorial	**José Martín Rodas Valencia** *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,* *Cinde-Universidad de Manizales*
Coordinación de sistemas	**Especialista en redes Sonia Patricia Nieto** *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,* *Cinde-Universidad de Manizales*
Administrador OJS	**Ingeniero de sistemas José Duván López Buitrago** *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,* *Cinde-Universidad de Manizales*
Diseño libro y carátula	**Martha Liliana Giraldo Gallego** *Molano Londoño e Hijos Ltda.* *Editorial Zapata, Manizales*
Título	**Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**
Preprensa e impresión	**Molano Londoño e Hijos Ltda.** *Editorial Zapata, Manizales*
Periodicidad	Semestral Enero y Julio
Tamaño	21,5 cms. x 28 cms.
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 13 (2015): $50.000 Suscripción en Colombia (dos números): $100.000 Exterior (incluye transferencia bancaria): US $ 110

Canjes y suscripciones

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
Cinde-Universidad de Manizales
Cra. 59 Nº 22-24. Barrio Los Rosales
Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000
Manizales. Colombia. Suramérica
Dirección Electrónica:
revistaumanizales@cinde.org.co
http://www.cinde.org.co
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde)

Manizales, Colombia. Vol. 13, Nº 1, enero - junio de 2015

Contenido

Editorial **21**
Héctor Fabio Ospina
Isabel Orofino
Valeria Llobet

Primera Sección: Teoría y Metateoría **49**

Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido **51**
Rony Eulalio López-Contreras, Guatemala

Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012) **71**
Constanza Herrera-Seda & Andrea Aravena-Reyes, Chile

Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña **85**
Daniela Finco, Brasil

Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina **97**
Patricia Castillo-Gallardo, Chile

Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez **111**
David Lagunas, España

El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas 123
Rebeca Cena & Florencia Chahbenderian, Argentina

El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas 137
Verónica Gómez- Urrutia & Andrés Jiménez-Figueroa, Chile

Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad 151
Adriana María Gallego-Henao, Colombia

Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina 167
Carla Villalta & Valeria Llobet, Argentina

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones 181

Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas 183
Carlos Brenes-Peralta & Rolando Pérez-Sánchez, Costa Rica

Niños, niñas y juegos en la escuela: entre paisajes y prácticas 195
Monica Fantin, Brasil

Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes 209
Gabriela Zamora, México

Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica 223
Eduardo Aguirre-Dávila, Colombia

La gratitud de los niños: Implicancia de variables contextuales y demográficas en población argentina 245
Laura Beatriz Oros, Annie Schulz-Begle & Jael Vargas-Rubilar, Argentina

Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario 263
Nisme Yurany Pineda-Báez, Juan Carlos Garzón-Rodríguez, Diana Carolina Bejarano-Novoa & Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez, Colombia

Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos 279
Luz Helena Cano-Díaz, Adriana Cristina Pulido-Álvarez & Juan José Giraldo-Huertas, Colombia

Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso 295
María Dilia Mieles-Barrera, Colombia

Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile 313
Juan Carlos Oyanedel, Jaime Alfaro & Camila Mella, Chile

Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil 329
Juan Manuel Estrada-Jiménez, Luz Nelly Novoa-Vargas, Leidy Andrea Guío-Nitola & Angélica Paola Espinel-Mesa, Colombia

Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos 343
María Delia Martínez-Núñez & Graciela Muñoz-Zamora,Chile

La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas 357
Nolfa Ibáñez-Salgado, Chile

Punto de vista del niño en el debate sobre comunicación y consumo 369
Maria Isabel Orofino, Brasil

Tercera Sección: Informes y análisis 383
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistaumanizales.cinde.org.co)

Índice acumulativo por autores 385

Índice temático 396

Participación del Cinde en "Breakfast of Champions for Early Childhood Development": Early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality 412

Década por una educación para la sostenibilidad 414
Compromiso por una educación para la sostenibilidad

Un estudio alerta del riesgo de subestimar los efectos menos espectaculares del cambio climático 416

Comunidades protectoras, una estrategia del programa Buen Comienzo para promover el cuidado de los niños y las niñas 417

Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones 421

Políticas públicas para jóvenes y mujeres en América Latina. 423
El caso de Bolivia desde la perspectiva de Ivonne Farah
Lorena Natalia Plesnicar (entrevistadora)

Conversación sobre la(s) paz(ces): Perspectivas y tensiones. Entrevista con Mario López-Martínez 430
Ana María Arias-Cardona

Ser Joven en Colombia: subjetividades, nuevas tecnologías y conflicto armado. Entrevista a Germán Muñoz 437
Mauricio Jiménez-Flórez

Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista 447

Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices 450

Guía para los autores y autoras 453

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias 458

Guia para os autores e autoras 460

Guia específico para a elaboração da lista final de referencias 465

Guide for authors 468

Formato para la evaluación de artículos y documentos 471

Format for the evaluation of articles and documents 471

Formato para a avaliação de artigos e de documentos 471

Certificado de manuscrito inédito y no presentación simultánea 476

Certificate of unpublished manuscripts and non-simultaneous presentation 476

Certificado de manuscrito inédito e não-apresentação simultânea 476

Cesión de Derechos de Autor 477

Assignment of copy rights 477

Cessão de Direitos de Autor 477

Suscripción 505

Subscription 505

Assinaturas 505

Table of Contents

Foreword 27
Héctor Fabio Ospina
Isabel Orofino
Valeria Llobet

First Section: Theory and Meta-Theory 49

The best interests of the child: Definition and content 51
Rony Eulalio López-Contreras, Guatemala

Collective social concepts of childhood in Chilean social policy (2001 - 2012) 71
Constanza Herrera-Seda & Andrea Aravena-Reyes, Chile

Gender equality in brazilian early childhood educational institutions 85
Daniela Finco, Brasil

Inequality and childhood: a critical reading of the history of childhood in Chile and Latin America 97
Patricia Castillo-Gallardo, Chile

Biological origins of power, domestication and normalization of childhood 111
David Lagunas, España

Government approach to poverty through Conditional Cash Transfer Programs 123
Rebeca Cena & Florencia Chahbenderian, Argentina

The work-family conflict in relation to children's right to care 137
Verónica Gómez- *Urrutia & Andrés Jiménez-Figueroa, Chile*

Children's participation... Story of an invisible relationship 151
Adriana María Gallego-Henao, Colombia

Redefining protection. Systems for the protection of the rights of children in Argentina 167
Carla Villalta & Valeria Llobet, Argentina

Second Section: Studies and Reseach Reports 181

Empathy and aggression in children´s video gaming 183
Carlos Brenes-Peralta & Rolando Pérez-Sánchez, Costa Rica

Children and games in the school: between landscapes and practices 195
Monica Fantin, Brasil

Humanitarian support for repatriated children: YMCA Housing for Migrant Children 209
Gabriela Zamora, México

Parenting practices, children's temperaments and prosocial behaviour of primary education students 223
Eduardo Aguirre-Dávila, Colombia

Children's Gratitude: Implication of Contextual and Demographic Variables in Argentina 245
Laura Beatriz Oros, Annie Schulz-Begle & Jael Vargas-Rubilar, Argentina

Contributions for early education: knowledge constructed by the Pedagogical Educational Community Project 263
Nisme Yurany Pineda-Báez, Juan Carlos Garzón-Rodríguez, Diana Carolina Bejarano-Novoa & Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez, Colombia

An analysis of the characterization of early childhood: contexts and methods 279
Luz Helena Cano-Díaz, Adriana Cristina Pulido-Álvarez & Juan José Giraldo-Huertas, Colombia

Quality of life of middle socio-economic stratum boys and girls: a case study 295
María Dilia Mieles-Barrera, Colombia

Subjective Well-being and Children's Quality of Life in Chile 313
Juan Carlos Oyanedel, Jaime Alfaro & Camila Mella, Chile

Mechanisms for the generation of discourses and fundamental concepts of child work 329
Juan Manuel Estrada-Jiménez, Luz Nelly Novoa-Vargas, Leidy Andrea Guío-Nitola & Angélica Paola Espinel-Mesa, Colombia

Construction of imaginaries regarding childhood and the formation of early childhood educators 343
María Delia Martínez-Núñez & Graciela Muñoz-Zamora,Chile

The diversity in the construction of the world of children of two cultures 357
Nolfa Ibáñez-Salgado, Chile

Point of view of the child in the debate about communication and consumption 369
Maria Isabel Orofino, Brasil

Third Section: Reporting and analysis 383
(The contents of this section are available in the e-mail address: http://revistaumanizales.cinde.org.co)

Cumulative authors' index 385

Thematic index 396

Cinde participation in "Breakfast of Champions for Early Childhood Development": Early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality 412

Decade for education for sustainability
Commitment to education for sustainability 414

A study warns of the risk of underestimating the less dramatic effects of climate change 416

Protecting communities, astrategy of healthy start program to promote the care of children 417

Fourth Section: Reviews and reviews 421

Public policies for youth and women in Latin America. The case of Bolivia from the perspective of Ivonne Farah 423
Lorena Natalia Plesnicar (interviewer)

Conversation on (s) peace (ces): perpectives and tensions. Interview with Mario López -Martínez 430
Ana María Arias-Cardona

Being young in Colombia: subjectivities, new technologies and armed conflict. Interview with Germán Muñoz 437
Mauricio Jiménez-Flórez

Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices 450

Guide for authors 468

Format for the evaluation of articles and documents 471

Certificate of unpublished manuscripts and non-simultaneous presentation 476

Assignment of copy rights 477

Subscription 505

Conteúdo

Editorial **33**
Héctor Fabio Ospina
Isabel Orofino
Valeria Llobet

Primeira Seção: Teoria y Metateoría **49**

Interesse superior de meninos e meninas: Definição e conteúdo **51**
Rony Eulalio López-*Contreras, Guatemala*

Imaginários sociais da infância na política social chilena (2001-2012) **71**
Constanza Herrera-Seda & Andrea Aravena-Reyes, Chile

A igualdade de gênero nas instituições de educação infantil brasileiras **85**
Daniela Finco, Brasil

Desigualdade e infância: leitura crítica da história da infância no Chile e na América Latina **97**
Patricia Castillo-Gallardo, Chile

Origens biológicas do poder, domesticação e naturalização da infância **111**
David Lagunas, España

A abordagem estatal da pobreza em Programas de Transferência Condicionada de Renda **123**
Rebeca Cena & Florencia Chahbenderian, Argentina

O conflito trabalho-família frente aos direitos ao cuidado das crianças **137**
Verónica Gómez- Urrutia & Andrés Jiménez-Figueroa, Chile

Participação infantil... História de uma relação de invisibilidade **151**
Adriana María Gallego-Henao, Colombia

Ressignificação a proteção: os sistemas de proteção de direitos das crianças na Argentina **167**
Carla Villalta & Valeria Llobet, Argentina

Segunda Seção: Estudos e Pesquisas **181**

Empatia e agressividade no uso de videogames por crianças **183**
Carlos Brenes-Peralta & Rolando Pérez-Sánchez, Costa Rica

Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas **195**
Monica Fantin, Brasil

Apoio humanitário para meninas e meninos repatriados: as Casas YMCA para menores migrantes **209**
Gabriela Zamora, México

Práticas de criança, temperamento e comportamento prossocial de estudantes de educação básica **223**
Eduardo Aguirre-Dávila, Colombia

A gratidão das crianças: Implicações de variáveis contextuais e demográficas na Argentina **245**
Laura Beatriz Oros, Annie Schulz-Begle & Jael Vargas-Rubilar, Argentina

Aportes para a educação inicial na Colômbia: os saberes construídos pelo Projeto Pedagógico Educativo Comunitário **263**
Nisme Yurany Pineda-Báez, Juan Carlos Garzón-Rodríguez, Diana Carolina Bejarano-Novoa & Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez, Colombia

Um olhar sobre a caracterização da primeira infância: contextos e métodos **279**
Luz Helena Cano-Díaz, Adriana Cristina Pulido-Álvarez & Juan José Giraldo-Huertas, Colombia

Qualidade de vida de meninos e meninas de estratos sociais médios: estudo de caso **295**
María Dilia Mieles-Barrera, Colombia

O Bem-estar Subjetivo e a Qualidade da Vida na Infância no Chile **313**
Juan Carlos Oyanedel, Jaime Alfaro & Camila Mella, Chile

Dispositivos para geração de discurso e fundamentos conceituais do trabalho infantil **329**
Juan Manuel Estrada-Jiménez, Luz Nelly Novoa-Vargas, Leidy Andrea Guío-Nitola & Angélica Paola Espinel-Mesa, Colombia

Construção de imaginários de infância e formação de educadoras de creches **343**
María Delia Martínez-Núñez & Graciela Muñoz-Zamora, Chile

A diversidade na construção do mundo de crianças de duas culturas **357**
Nolfa Ibáñez-Salgado, Chile

O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo **369**
Maria Isabel Orofino, Brasil

Terceira Seçaõ: Relatórios e análises **383**
(Os conteúdos desta seção encontram-se disponíveis em: http://revistaumanizales.cinde.org.co)

Índice acumulativo por autores **385**

Índice temático **396**

Participação em Cinde "Breakfast of Champions for Early Childhood Development": Early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality 412

Década da educação para a sustentabilidade. Compromisso com a educação para a sustentabilidade. 414

Um estudo alerta para o risco de subestimar os efeitos menos dramáticos da mudança climática 416

Protecção das comunidades, uma estratégia de programa "Buen Comienzo" para promover o cuidado das crianças 417

Quarta Seção: Opiniões e comentários 421

As políticas públicas para a juventude e as mulheres na América Latina. O caso da Bolivia a partir da perspectiva de Ivonne Faran 423
Lorena Natalia Plesnicar (entrevistadora)

Conversa no(s) de paz(ces): perspectivas e tensões. Entrevista com Mario López- Martínez 430
Ana María Arias-Cardona

Ser jovem na Colômbia: subjetividades, as novas tecnologias e os conflitos armados. Entrevista com Germán Muñoz 437
Mauricio Jiménez-Flórez

Guia para os autores e autoras 460

Guia específico para a elaboração da lista final de referencias 465

Formato para a avaliação de artigos e de documentos 471

Certificado de manuscrito inédito e não-apresentação simultânea 476

Cessão de Direitos de Autor 477

Assinaturas 505

EDITORIAL

Presentación del Volumen 13 N° 1 de enero-junio de 2015

"INFANCIAS, INSTITUCIONES SOCIALES Y CONTEXTOS POLÍTICOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE"

La producción de conocimiento de América Latina en las Ciencias Humanas y Sociales ha ganado una nueva relevancia. Con un acervo de conocimiento crítico muy particular y original, América Latina despunta en la contemporaneidad como uno de los márgenes más expresivos, al constituirse como un territorio donde el conocimiento iluminista pasa a ser resignificado y reapropiado, usado en la construcción de "otro mundo posible".

Esta apuesta, ciertamente utópica y política, sobre qué constituiría el carácter "latinoamericano y caribeño" de nuestras producciones, no constituye (no obstante su pregnancia), el único sentido posible sobre la situacionalidad del conocimiento que en este número estamos presentando. La situacionalidad de las lenguas en las que comunicamos nuestras producciones es un dato no menor a la hora de considerar por qué, en un campo tan rico como el de infancia, la producción latinoamericana y del Caribe tiene poca resonancia fuera de la región. En sentido inverso, se requiere sostener la pregunta por lo que constituye el carácter "latinoamericano y caribeño" de estos debates. Esto es, cuáles son las categorías teóricas desde las cuales es más apropiado establecer preguntas de investigación capaces de "captar" con fidelidad los procesos específicos que configuran "la infancia" en América Latina y el Caribe. A su vez, cómo evitar atribuir el carácter de "latinoamericanidad y caribeñidad" a procesos culturales suficientemente generales.

Un ejemplo de estas búsquedas es justamente el conjunto de textos del número monográfico "Infancias, instituciones sociales y contextos políticos en América Latina y El Caribe" que la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud nos ofrece en este Volumen 13 N° 1 de enero-junio de 2015. El mismo reúne un grupo de estudios, volcados a la comprensión de las infancias en nuestro continente a partir de enfoques cuestionadores, problematizadores y optimistas, porque enfocan en las necesarias transformaciones estructurales que debemos enfrentar para lograr una América Latina y caribeña acogedora, pacífica, equitativa y sustentable. De tal forma, los artículos reunidos en este volumen ofrecen un elenco de reflexiones muy oportunas para quienes están enfocados en acciones sociales y culturales reflexivas con nuestros niños y niñas.

Lo que tienen en común los artículos reunidos aquí es el compromiso con la mediación que como adultos desempeñamos desde el lugar de movilizar las voces infantiles. El reconocimiento del lugar de los niños y niñas como actores sociales, capaces de intervenir activamente en la construcción de los procesos sociales, culturales y políticos de los que toman parte, requiere del reconocimiento de las relaciones interetarias como relaciones de poder.

Así, los artículos reunidos en este volumen ofrecen nuevas miradas sobre la temática de las infancias en América Latina y Caribe, miradas que enfocan desde nuevas perspectivas para una nueva ciencia, en nuestro caso una ciencia social, y que nos muestran cómo nosotros, que estamos en las márgenes del llamado "mundo desarrollado" hemos contribuido para la construcción de un nuevo pensamiento crítico, libre, creativo y cuestionador, en diálogo con las reflexiones que circulan en el mundo global contemporáneo.

La expresividad que mencionamos antes gana forma en las producciones académicas que problematizan, desde cuestiones metateóricas, políticas y de derechos, desde dimensiones estructurales

hasta problemas de práctica e investigación con niños. Estos dos ejes están organizados en las dos secciones que estructuran este Volumen 13 N° 1 de enero-junio de 2015. La Primera Sección comprende nueve artículos que abordan críticamente las dimensiones institucionales que articulan la vida infantil. Es ya tradicional la crítica que desde la historia de la infancia se levantó en la década de 1990 contra sus predecesoras, en las que lo infantil era sólo un remanente de la historia de otras instituciones sociales, paradigmáticamente la escuela. Los artículos de esta sección problematizan esta dicotomía, analizando los modos de construcción de infancia, derechos, género, imbricados en las prácticas sociales, las organizaciones estatales, y las disputas políticas.

El artículo de López-Contreras de Guatemala revisa la literatura sobre el principio del "interés superior de los niños y niñas", destacando tres elementos centrales desde la perspectiva del autor: la manifestación del menor, su entorno y la predictibilidad. Constanza Herrera-Seda y Andrea Aravena-Reyes analizan la construcción de la categoría de infancia en las políticas sociales en Chile entre los años 2002 a 2012 a partir de los discursos presidenciales, revisando los imaginarios sobre "el niño" como objeto de protección.

En "Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña", Daniela Finco debate la aplicación práctica de los principios de igualdad de género y ciudadanía en el ámbito educativo. La historia de la infancia en Chile y América latina desde la época prehispánica sirve a Patricia Castillo-Gallardo como campo de comprensión sobre los procesos de construcción de las desigualdades sociales.

Desde un punto de vista etnológico, David Lagunas aborda la materialidad biológica del ser humano para comprender, a partir de la noción de domesticación, formas de despliegue del poder y modos de construcción social de la infancia.

Rebeca Cena y Florencia Chahbenderian analizan las Transferencias Condicionadas de Ingresos en Brasil, Chile, Argentina y Uruguay para conocer cómo es concebida la niñez de sectores populares al nivel del diseño de los programas. También respecto de Chile, el artículo "El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas" señala la complejidad de las políticas para la primera infancia desde un punto de vista de la equidad de género.

En su artículo "Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad", Adriana María Gallego-Henao procura dar cuenta de aspectos conceptuales sobre el lugar de los niños en la historia desde una perspectiva de derechos, enfatizando la participación infantil desde el punto de vista de la acción.

Finalmente, en el artículo "Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina", Villalta y LLobet analizan los esquemas interpretativos a partir de los cuales distintos agentes instrumentan medidas de protección.

La Segunda Sección tiene un conjunto de trece artículos que apuntan múltiples caminos metodológicos para las intervenciones e investigaciones de campo y estudios de caso con los niños como sujetos. Son muchos los desafíos que enfrentamos cuando se trata de ir al campo o actuar en una organización escolar, de apoyo familiar o una organización no gubernamental, cuando nuestros interlocutores son niños y niñas. Desde esta problematización y del reconocimiento de las posiciones jerárquicas entre adultos y niños que ocupan diferentes posiciones estructurales, hasta los criterios de análisis de los datos producidos, la investigación empírica realizada con sujetos-niños que busque la construcción de visibilidad para lo que piensan, desean y aspiran es un campo en construcción y que de hecho enfrenta múltiples desafíos. Ciertamente, el Volumen 13 N° 1 de enero-junio de 2015 no agotará estos cuestionamientos, pero es verdad que hay muchas pistas contenidas en los artículos que aquí se encuentran. No sólo las metodologías son críticas y creativas, sino también la diversidad de escenarios en que las investigaciones fueron realizadas tornan este Volumen 13 N° 1 de enero-junio de 2015 en un registro que traza un óptimo retrato, un mapeo de cómo estamos conduciendo el trabajo en el ámbito de la intervención e investigación. Y esto puede ser verificado en los ejemplos que siguen.

Carlos Brenes-Peralta y Ronaldo Pérez-Sánchez en "Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas" traen resultados de una investigación que aborda el papel de la agresión y la empatía como predictores de la tendencia en niños y niñas a jugar con videojuegos solos o acompañados, en el contexto de Costa Rica. De tal modo, ofrecen una reflexión sobre el lugar de los videogames en el imaginario infantil.

En "Niños, niñas y juegos en la escuela: entre paisajes y prácticas", Monica Fantin expone algunos paisajes teóricos y conceptuales sobre los juegos tradicionales, electrónicos y digitales con referencias en los estudios de la infancia, los juegos y de la cultura lúdica infantil.

Gabriela Zamora ofrece un relato sobre su investigación en torno de "Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes" en la repatriación de mexicanos y mexicanas desde Estados Unidos, lo que es una constante en el tema de las migraciones, así como la asistencia a los migrantes con un foco atento a cómo son vividas estas situaciones por parte de niños, niñas y adolescentes.

Eduardo Aguirre-Dávila en "Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica" presenta los resultados de una investigación que indaga por la relación entre las prácticas de crianza, temperamento de los niños y su comportamiento prosocial. Los resultados muestran que las variables prácticas de crianza y temperamento de los niños son predictoras del comportamiento prosocial de estos últimos.

Las autoras Laura Beatriz Oros, Annie Schulz-Begle y Jael Vargas-Rubilar en "La gratitud de los niños: Implicancia de variables contextuales y demográficas en población argentina" trazan una investigación que explora los motivos de agradecimiento que expresan los niños, teniendo en cuenta variables demográficas y contextuales. La muestra estuvo compuesta por 249 participantes argentinos de 8 a 10 años de edad (127 niños de estrato socioeconómico medio -Grupo 1-, y 122 de estrato socioeconómico bajo -Grupo 2).

Los autores Nisme Yurany Pineda-Báez, Juan Carlos Garzón-Rodríguez, Diana Carolina Bejarano-Novoa y Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez presentan el artículo "Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario" que muestra los resultados de un estudio que tuvo como objetivo evidenciar los saberes y prácticas pedagógicas construidas en los veinte años de implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec- del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- con la primera infancia. Se trata de una sistematización en la que se realizaron 78 entrevistas y participaron 181 personas. Los saberes y las prácticas pedagógicas construidas con la primera infancia se caracterizan por ser participativas, significativas, contextuadas y humanizantes, constituyendo un tejido que se nutre además de los recursos comunitarios. En otro artículo sobre el contexto colombiano, "Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos" se presenta una revisión de literatura en la que las y los autores resumen los contextos y métodos de cuatro experiencias de caracterización de la niñez y la adolescencia, donde se evidencia el uso complementario de técnicas de recolección de datos con el deseo de responder a una visión multidimensional del desarrollo. Por su lado, María Dilia Mieles-Barrera en "Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: Estudio de caso", mediante un estudio de caso con varias estrategias innovadoras de producción de datos, aborda la vinculación de la percepción de la calidad de vida con los contextos materiales de existencia. Proponen un abordaje complejo e integral sobre la calidad de vida de la niñez, y afirman la necesidad y las posibilidades de asumir a niños y niñas como sujetos de investigación per se, con las dificultades éticas que esto supone.

Juan Carlos Oyanedel, Jaime Alfaro y Camila Mella presentan los resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil (ISCWeB), aplicada en Chile en el año 2012. Los resultados dan cuenta de una alta satisfacción con la vida, existiendo diferencias al considerar las variables nivel socioeconómico y sexo, así como también distintos aspectos.

Los autores Juan Manuel Estrada-Jiménez, Luz Nelly Novoa-Vargas, Leidy Andrea Guío-Nitola y Angélica Paola Espinel-Mesa, de Colombia, en "Dispositivos para generación de discurso

y fundamentos conceptuales del trabajo infantil" presentan los resultados de un experimento social que busca identificar algunos paradigmas comportamentales, asimilados durante la convivencia familiar por parte de un grupo de niñas trabajadoras, reconociendo la forma en que estos paradigmas son replicados en el escenario educativo como estructuras reguladoras de la convivencia. En "Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos" las autoras María Delia Martínez-Núñez y Graciela Muñoz-Zamora discuten, a partir de Chile, que en las últimas décadas se ha instalado en este país una racionalidad técnica respecto a la enseñanza universitaria, que no refleja una reflexión consistente e integral acerca de la infancia y el significado que esta adquiere en la formación de los educadores de la primera infancia. También a partir de Chile, Nolfa Ibáñez-Salgado trae "La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas". El artículo asume la concepción de diversidad como distintas construcciones de mundo, y pretende develar las lógicas que guían las interacciones en las que participan niños de dos culturas: cultura dominante y cultura mapuche. Se comparan las interacciones habituales en el hogar de niños de clase media de Santiago y de niños mapuche de comunidades rurales y posteriormente en sus respectivas aulas. Maria Isabel Orofino en "Punto de vista del niño en el debate sobre comunicación y consumo" presenta una síntesis de una investigación cualitativa realizada sobre el tema de las relaciones de los niños y niñas con los medios y el consumo y presenta los resultados de una investigación empírica realizada a lo largo de 8 meses con 25 niños y niñas en una ONG en el centro de la ciudad de São Paulo, Brasil.

La muestra de artículos reunida en este Volumen 13 N° 1 de 2015 es reveladora de algunos de los caminos que la investigación social crítica ha venido tomando en la construcción de un conocimiento comprometido con la defensa de los derechos de los niños y los adolescentes. Tenemos la deuda de ahondar en las tensiones éticas, epistemológicas y políticas que es el riesgo de tal perspectiva partisana. Esperamos que este mapeo conceptual y metodológico contribuya al desarrollo de nuevas iniciativas de investigación y con un balance de estos problemas y debates éticos y políticos.

La sección tercera de la revista contiene los índices temático y por autores como es tradicional; luego se informa sobre la participación del Cinde en el "Breakfast of Champions for Early Childhood Development: Early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality", en el marco de la Sesión número 69 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la ciudad de New York. En la misma el Cinde articuló su participación con el trabajo que se viene adelantando en esa dirección tanto desde el Consultative Group a nivel mundial como de las redes regionales. El objetivo era convocar y comprometer a los líderes del mundo que están dispuestos a responder activamente al llamado para la construcción de una sociedad sostenible a partir de construir un presente y un futuro mejor para los niños y las niñas.

También se presentan en esta sección noticias de la Década por una educación para la sostenibilidad. En la primera de ellas: "Compromiso por una educación para la sostenibilidad", se plantea que vivimos una situación de auténtica emergencia planetaria, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural, por lo cual es preciso asumir un compromiso para que toda la educación, tanto formal (desde la escuela primaria a la universidad), como informal (museos, media...), preste sistemáticamente atención a la situación del mundo, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un futuro sostenible.

La segunda nota, "Un estudio alerta del riesgo de subestimar los efectos menos espectaculares del cambio climático", analiza 15 modelos climáticos elaborados por el Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (Picc) y expone la complejidad de los efectos del cambio climático sobre la biodiversidad y los retos a los que se enfrentan los ecosistemas naturales en todo el planeta. Los resultados han sido publicados en la revista Science.

Al final de esta sección, Érica Valencia-Osorio realiza una exposición sobre el programa Buen Comienzo que es la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia de Medellín, adscrito a la Secretaría de Educación, que promueve el desarrollo integral de los niños y las niñas desde la gestación hasta los cinco años.

En la cuarta sección se da continuidad a la publicación de entrevistas a destacadas personalidades que investigan en ciencias sociales, niñez y juventud. En primer lugar aparece el diálogo que plantea Lorena Natalia Plesnicar a Ivonne Farah en la que se revisa, desde la experiencia boliviana, un amplio espectro de temas relacionados con políticas públicas para jóvenes y mujeres y se hacen referencias a la inserción laboral de mujeres y jóvenes, la influencia de los organismos internacionales en la definición e implementación de las políticas, la relevancia del enfoque de género en las propuestas, las implicancias de la educación obligatoria en el país y los desafíos de las instituciones educativas.

Ana María Arias-Cardona es la encargada de entrevistar a Mario López-Martínez, del Instituto de Paz y Conflicto de la Universidad de Granada, España. En ella se hace una aproximación al tema de la paz con el fin de ahondar en las posibilidades para el contexto colombiano y se realiza un recorrido por los conceptos de paz, paz positiva, hacer las paces, noviolencia y paz imperfecta. En esta vía, se discute sobre el momento histórico por el que está atravesando actualmente Colombia, se dialoga sobre los niveles de la reconciliación y la noción de educación para la paz; finalmente se plantean retos en este campo.

"Ser joven en Colombia: subjetividades, nuevas tecnologías y conflicto armado" es el título que Mauricio Jiménez-Flórez da a la entrevista con el investigador en juventud Germán Muñoz y que parte de una pregunta general, ¿qué significa actualmente ser joven en Colombia?; luego se abordan temas relacionados: los jóvenes y las nuevas tecnologías; nuevas tecnologías y participación política de jóvenes para desembocar en jóvenes y conflicto armado colombiano.

Es importante recordar que este número monográfico, Volumen 13 N° 1 de enero-junio de 2015, es producido en asocio con el Grupo de Trabajo Clacso: Juventud, infancias: políticas, culturas e instituciones sociales en América Latina.

En el mes de mayo de 2014 la revista fue reindexada en la Categoría A 2 de Publindex, Colciencias, Colombia, con una vigencia hasta el 30 de junio de 2015. Continuamos esperando la respuesta de Scopus y de Thomson Reuters Social Science Citation Index para que la revista sea incluida en estos índices.

En el año 2014 la revista fue recibida en Left Index(the) Ebsco Host (Base bibliográfica con comité de selección) y en las siguientes Bases de datos y Bibliotecas: Sherpa/Rome, Base-Bielfeld Academic Search, Engine, Unam-Universidad Nacional Autónoma de México, BDCol: Biblioteca Digital Colombiana, Google Académica, OCLC WorldCat, Copac, Recolecta-Recolector de Ciencia Abierta, CC-Creative Commons, California State University-Monterey Bay Library, New Jour, Princeton University Library, State Library, New South Wales, Science Hub, Open Access Library.

Agradecemos a las personas que en su calidad de autores, evaluadores, lectores y quienes están al frente de las labores administrativas y editoriales de la revista permiten que día a día se cualifiquen nuestros contenidos con el fin de posibilitar que tanto la comunidad académica e investigativa como la sociedad en general se beneficien de la producción de conocimiento con el objetivo de impactar las decisiones públicas y privadas en beneficio de nuestras niñas, niños y jóvenes.

El director-editor,

Héctor Fabio Ospina

Las editoras invitadas,

Isabel Orofino
ESPM de São Paulo y Grupo Imágenes, metrópolis y culturas juveniles de PUS SP, Brasil.

EDITORIAL

Presentation of Volume 13 N° 1 January-June 2015

"CHILDHOOD, SOCIAL INSTITUTIONS AND POLITICAL CONTEXTS IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN"

The production of knowledge from Latin America in the Human and Social Sciences has earned new relevance. Following a tradition of very particular and original critical knowledge, Latin America excels in contemporary times as one of the most expressive marginal areas in the world and is constituted as a territory in which enlightened knowledge is redefined and reappropriated to be used in the construction of "another possible world".

This movement, which is certainly utopian and political, and defines what constitutes the "Latin American and Caribbean" character of our production, doesn't represent (despite the appeal of this) the only possible sense of the knowledge that we are presenting in this edition. The issue of the languages in which we communicate our work is a significant piece of data in considering why, in a field as rich as childhood, Latin American and Caribbean production has a limited resonance outside of the region. In an inverted sense, it requires the insertion of the question regarding what constitutes the "Latin American and Caribbean" character in these debates. This includes what theoretical categories are required to establish research questions that are capable of "capturing" the specific processes that configure "childhood" in Latin America and the Caribbean. In turn, it is also important to consider how to avoid attributing the "Latin America and the Caribbean" character to cultural processes that are sufficiently general.

An example of this process is represented by the group of texts in this edition of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth Volume 13 No. 1 January-June 2015, titled "Childhood, Social Institutions and Political Contexts in Latin America and the Caribbean". This edition brings together a group of studies that reveal an understanding of the different childhoods that exist in our continent based on questioning, problematizing and optimistic approaches. This research focuses on the structural transformations that are necessary to achieve that the Latin America and the Caribbean region is welcoming, peaceful, fair and sustainable. Reflecting this aim, the articles included in this volume offer a range of timely reflections for those who are involved in reflexive social and cultural actions with our children.

What these articles have in common is their commitment to the mediation that we as adults carry out with the goal of mobilizing children's voices. The recognition of the role of children as social actors, capable of actively intervening in the construction of social, cultural and political processes in which they participate has included developing an awareness that inter-age relationships are defined by power relationships.

The articles included in this volume offer new views on the issue of childhood in Latin America and the Caribbean, points of view that are based on new perspectives for a new science, in our case a social science. These perspectives demonstrate how we, on the margins of the so-called "developed world", have contributed to the construction of a new critical, free, creative and questioning thought, in dialogue with the reflections that circulate in the contemporary global world.

The expressiveness that we mentioned before takes shape in the academic productions that problematize, using meta-theoretical, political and rights-based questions, and range from structural dimensions to practical and research problems with children. These two areas form the structure of

Volume 13 No. 1 January-June 2015. The First Section includes nine articles that critically address the institutional dimensions that articulate children's lives. This now traditional criticism, which is based on the history of childhood, arose during the decade of the 1990s as a response to investigators in this field who saw childhood just as a remnant of the history of other social institutions, paradigmatically the school. The articles from this section problematize this dichotomy, analyzing the modes of building childhood, rights and gender that are interwoven in social practices, government organizations and political disputes.

The article by Rony Eulalio López-Contreras from Guatemala reviews the literature on the principle of the "superior interest of the child" and highlights three central elements from the author's perspective: the child's wishes, their environment and the predictability of their circumstances. Constanza Herrera-Seda and Andrea Aravena-Reyes analyze the construction of the category of childhood in social policies in Chile between 2002 and 2012 based on Presidential speeches, reviewing the social construction of "the child" as an object of protection.

In the article "Gender equality with Brazilian early childhood educational institutions", Daniela Finco debates the practical application of gender equality principles and citizenship in the educational environment. The history of childhood in Chile and Latin America based on the pre-hispanic age is investigated by Patricia Castillo-Gallardo as a form of understanding the construction of processes that produce social inequality.

Using an ethnological point of view, David Lagunas covers the biological materialness of human beings to understand, based on the notion of domestication, forms of deploying power and ways that childhood is socially constructed.

Rebeca Cena and Florencia Chahbenderian analyze Conditional Cash Transfers in Brazil, Chile, Argentina and Uruguay to identify how childhood is conceived in popular sectors at the level of program design. Also in Chile, the article "The work-family conflict in relation to children's right to care" highlights the complexity of early childhood policies from a gender-equality perspective.

In her article "Childhood participation…History of an invisible relationship", Adriana María Gallego-Henao examines conceptual aspects about the role of children in history from a rights-based perspective, emphasizing childhood participation from the point of view of action.

Finally, in the article "Redefining protection. Systems for the protection of the rights of children in Argentina", Villalta and Llobet analyze interpretative frameworks depending on which agents implement protection measures.

The Second Section includes 13 articles that offer multiple methodological paths for interventions and investigations in the field and case studies with children as subjects. There are many challenges that we face when we try to investigate in the field or work with a school organization, family support or a non-governmental organization and our interlocutors are children. From this problematization, which involves the recognition of hierarchical positions between adults and children that occupy different structural positions as well as the analytical criteria for the data produced, the empirical research carried out with subjects-children seeks to increase the visibility of what they think, wish for and aspire. This is a field that is currently under construction and indeed faces multiple challenges.

Certainly, Volume 13 No. 1 January-June 2015 will not exhaust this questioning, but there are many leads contained in the articles included in this edition. Not only do the authors employ critical and creative methodologies, but also the diversity of scenarios in which these investigations were carried out means that Volume 13 No. 1 January-June 2015 traces an optimal portrait, a map of how we are leading this work in the areas of intervention and investigation. This is evident in the following examples.

Carlos Brenes-Peralta and Ronaldo Pérez-Sánchez in "Empathy and aggression in the use of video-games among children" highlight results from a study that looks at the role of aggression and empathy as predictors of tendencies in children when playing video games alone or accompanied in the context of Costa Rica. The authors offer a reflection on the role of video games in imaginaries of childhood.

In "Children and games in the school: between landscapes and practices", Monica Fantin examines the theoretical and conceptual landscapes of traditional, electronic and digital games with reference to studies relating to childhood, games and children's games-based culture.

Gabriela Zamora offers an account of her research in the article titled "Humanitarian support for repatriated children: YMCA Houses for Migrant Minors", which focuses on the repatriation of Mexican children from the United States of America and evidences a constant trend in the area of migrations. This article also focuses on assistance provided to migrants with a focus on the assistance provided and how these situations are lived by children and adolescents.

Eduardo Aguirre-Dávila in "Parenting practices, temperaments and prosocial behavior of students in primary education" presents the results of an investigation that enquires about the relationship between parenting practices, temperaments of children and their prosocial behavior. The results show that the variables within the parenting practices and the temperaments of children are predictors of their prosocial behavior.

The authors Laura Beatriz Oros, Annie Schulz-Begle and Jael Vargas-Rubilar in "The gratitude of children: Implications of contextual and demographic variables in the Argentine population" explore the motives for gratitude that children express, taking into account demographic and contextual variables. The sample for the study consisted of 249 Argentine participants from 8 to 10 years of age (127 children from a medium socio-economic level -Group 1- and 122 from a low socio-economic level -Group 2).

The authors Nisme Yurany Pineda-Báez, Juan Carlos Garzón-Rodríguez, Diana Carolina Bejarano-Novoa and Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez present the article "Contributions for early education: knowledge constructed by the Pedagogical Educational Community Project" that details the results of a study that evidenced the pedagogical knowledge and practices constructed in the twenty years of the implementation of the Pedagogical Educational Community Project (Ppec) by the Colombian Family Welfare Institute (ICBF) with early childhood. This study involved a systematization of the project through 78 interviews and participation from 181 people. The pedagogical knowledge and practices constructed with early childhood are characterized for being participative, significant, contextualized and humanized, forming a social fabric that is nourished alongside community resources. In another article about the Colombian context, "An analysis of the characterization of early childhood: contexts and methods" presents a literature review in which the authors summarize the contexts and methods of four experiences that characterize childhood and adolescence. This study evidences the complementary use of techniques to collect data with the desire to respond to a multidimensional vision of development. María Dilia Mieles-Barrera in "Quality of life of children from medium level social strata: Case study" is a case study that employs various innovative strategies for the production of data and examines the linking of the perception of quality of life with the material contexts of existence. The author proposes a complex and integrated approach to quality of life in childhood and affirms the need and possibilities of assuming children as subjects of research per se, taking into account the ethical difficulties that this involves.

Juan Carlos Oyanedel, Jaime Alfaro and Camila Mella presents the results of International Survey on Children's Well-being (ISCWeB), carried out in Chile in 2012. Results show high levels of life satisfaction; however differences exist considering socio-economic and gender variables, as well as different aspects.

The Colombian authors Juan Manuel Estrada-Jiménez, Luz Nelly Novoa-Vargas, Leidy Andrea Guío-Nitola and Angélica Paola Espinel-Mesa in their article "Mechanisms for the generation of discourses and fundamental concepts of child work" present the results of a social experiment that aims to identify some behavioral paradigms, assimilated during family coexistence, among a group of girls that work, recognizing the way in which these paradigms are replicated in educational scenarios as structures that regulate coexistence. In "Construction of imaginaries regarding childhood and the formation of early childhood educators" the authors María Delia Martínez-Núñez and Graciela Muñoz-Zamora discuss that in Chile during the last few decades a technical rationality has been

installed in this country in terms of university teaching. However, this doesn't reflect a consistent and integrated reflection regarding childhood and the meaning that this acquires in the training of early childhood educators. Also from Chile is Nolfa Ibáñez-Salgado's article titled "The diversity in the construction of the world of children of two cultures". The article views the conceptualization of diversity as distinct constructions of the world and aims to identify the different types of logic that guide the interactions in which children from two cultures participate in: the dominant culture and the mapuche culture. Habitual interactions in the homes of middle class in Santiago and mapuche children in rural communities are compared, as well as interactions in their respective classrooms. Maria Isabel Orofino in "Point of view of the child in the debate about communication and consumption" presents a synthesis of a qualitative investigation carried out on the topic of relationships of children with the media and consumption. This article presents the results of an empirical study carried out over a period of 8 months with 25 children in an NGO in the downtown area of the city of São Paulo, Brazil.

The sample of articles brought together in Volume 13 N° 1 of 2015 highlights some of the paths that critical social research has been taking in the construction of knowledge that is committed to the defense of the rights of children and adolescents. We have a responsibility to further investigate ethical, epistemological and political tensions, which form the risks involved in taking a partisan perspective. We hope that this conceptual and methodological map contributes to the development of new research initiatives, knowledge of these problems and ethical and political doubts.

The third section of the Journal contains both the thematic and author indexes, as is tradition. There is also a report on Cinde's participation in the "Breakfast of Champions for Early Childhood Development: Early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality", in the framework of Session Number 69 of the General Assembly of the United Nations in New York City. In the same event Cinde articulated its participation with the actions that area being carried out in this area through the Consultative Group at both global and regional levels. The objective of this event was to bring together and gain commitments from world leaders that are willing to actively respond to the call for the construction of a sustainable society based on building a better present and future for children.

Also presented in this section are news items regarding the Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). In the first of these, "Commitment to an education for sustainable development", it is proposed that we live in an authentic planetary emergency, marked by a series of grave problems that are closely related: contamination and degradation of eco-systems, exhaustion of resources, uncontrolled growth of the global population, unsustainable imbalances, destructive conflicts and a loss of biological and cultural diversity, which is why it is necessary to assume a commitment so that all education, both formal (from primary school to university) as well as informal (museums, media…) systematically pay attention to the situation that the world is facing with the goal of providing a correct perception of problems and to encourage favorable attitudes and behaviors for the achievement of a sustainable future.

The second article, "An alarming study of the risk of underestimating the least spectacular effects of climate change", analyses 15 climatic models developed by the Inter-governmental Panel for Climate Change (IPCC) and highlights the complexity of the effects of climate change on biodiversity and the challenges that all natural eco-systems on the planet are facing. The results of this study have been published in the journal Science.

At the end of this section, Erica Valencia Osorio made a presentation on the "Buen Comienzo" program which is the Public Policy on Comprehensive Early Childhood Care Medellín, attached to the Secretary of Education, promoting the comprehensive development of children from birth until age five.

In the fourth section of the Journal the series of interviews with notable personalities that are engaged in research in social sciences, childhood and youth continues. The first of these is a dialogue

between Lorena Natalia Plesnicar and Ivonne Farah that reviews, based on the Bolivian experience, a wide spectrum of topics related to public policies for young people and women and refers to the laboral insertion of these two population groups, the influence of international organisms in the definition and implementation of policies, the relevance of the gender equality approach in proposals, the implications of compulsory education in the country and challenges faced by educational institutions.

Ana María Arias-Cardona interviewed Mario López-Martinez, from the University of Granada's Institute of Peace and Conflict in Spain. This interview involves an analysis of this subject, which is linked to an examination of the possibilities for the Colombian context. The interview covers the topics of peace, positive peace, making peace, non-violence and imperfect peace. The interview discusses the historic moment that Colombia is currently experiencing, discusses the different levels of reconciliation and the notion of education for peace. Finally, it proposes various challenges in this area.

"Being a young person in Colombia: subjectivities, new technologies and armed conflict" is the title that Mauricio Jiménez-Flórez has given to his interview with the youth researcher Germán Muñoz. The interview begins with a general question: what does it currently mean to be a young person in Colombia? This interview covers related topics such as young people and new technologies and new technologies and political participation of young people, which leads in to young people and the Colombian armed conflict.

It is important to remember that this edition Volume 13 N° 1 January-June 2015, is produced in association with the Clacso Working Group: Youth, childhood: policies, cultures and social institutions in Latin America.

In May 2014 the Journal was re-indexed in Category A2 of Publindex, Colciencias, Colombia that is valid until the 30th of June 2015. We are still expecting the response of Scopus and Thomson Reuters Social Science Citation Index for the journal to be included in these indexes.

During 2014 the Journal was received by the Left Index, Ebsco Host (Bibliographical database with the selection committee) and in the following databases and libraries: Sherpa/Rome, Base-Bielfeld Academic Search, Engine, Unam-National Autonomous University of Mexico, BDCol: Digital Library of Colombia, Google Scholar, OCLC WorldCat, Copac, Recolecta-Recolector de Ciencia Abierta, CC-Creative Commons, California State University-Monterey Bay Library, New Jour, Princeton University Library, State Library of New South Wales, Science Hub and the Open Access Library.

We would like to thank the authors, reviewers, readers and those who are responsible for the Journal's administrative and editorial tasks for their efforts on a daily basis to create, classify and organize our content so that the academic and research community and society in general can benefit from the production of knowledge. This has the objective of impacting on both public and private decisions that benefit our children and young people.

Director – Editor,

Héctor Fabio Ospina

Guest Editors,

Isabel Orofino
ESPM of São Paulo, Metropolises and Youth Culture Research Group, PUS SP, Brazil

Valeria Llobet
Professor, Universidad Nacional de San Martín

EDITORIAL

Apresentação do Volume 13 N° 1 de janeiro-junho de 2015

"INFÂNCIAS, INSTITUIÇÕES SOCIAIS E CONTEXTOS POLÍTICOS NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE"

A produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas e Sociais que se realiza na América Latina e no Caribe ganha hoje uma nova importância. Com um acervo de conhecimento crítico muito particular e original a América Latina desponta na contemporaneidade como uma das margens mais expressivas no cenário contemporâneo por se constituir como um local onde o conhecimento europeu e iluminista passa a ser ressignificado, reapropriado e usado na construção de "um outro mundo possível".

Esta aposta certamente utópica e política sobre o que consiste o caráter latino-americano e caribenho de nossas produções não constitui (não obstante sua pregnância) o único sentido possível sobre a situacionalidade do conhecimento que estamos apresentando neste número. A situacionalidade das línguas com as quais comunicamos as nossas produções é um dado não menor no momento de refletir porque, em um campo tão rico como o da infância, a produção latino-americana e do Caribe tem pouca ressonância fora da região. No sentido inverso, é necessário sustentar a pergunta sobre o que constitui o caráter "latino-americano e caribenho" destes debates. Isto é, quais são as categorias teóricas a partir das quais é mais apropriado estabelecer perguntas de investigação capazes de "captar" com fidelidade os processos específicos que configuram "a infância" na América Latina e no Caribe. Por sua vez, como evitar atribuir o caráter de "latinoamericanidade e caribenhidade" a processos culturais suficientemente gerais?

Um exemplo disso é justamente o conjunto de textos que este número monográfico "Infâncias, instituições sociais e contextos políticos na América Latina e no Caribe" que a Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud nos oferece neste Volume 13 No. 1 de janeiro-junho de 2015. Ele reúne um número de estudos, todos eles voltados para o tema das infâncias em nosso continente (só isso já é uma grande novidade) a partir de enfoques questionadores, problematizadores e otimistas porque focam nas necessárias transformações estruturais que temos que enfrentar se quisermos uma América Latina acolhedora, pacífica, equitativa e sustentável. Assim, os artigos reunidos neste volume oferecem um elenco de reflexões muito oportunas para todos aqueles e aquelas que estejam focados na ação social e cultural reflexivas e transformadoras em parcerias com nossas meninas e nossos meninos.

O que há em comum em todos os artigos reunidos aqui é o comprometimento com a mediação que nós adultos desempenhamos neste lugar de mobilizar as vozes infantis. E o reconhecimento do lugar das meninas e meninos como atores sociais capazes de intervir ativamente na construção de processos sociais, culturais e políticos de que tomam parte, o que requer do conhecimento das relações interetárias enquanto relações de poder.

Assim, os artigos reunidos neste volume oferecem novos olhares sobre a temática das infâncias na América Latina, olhares que focam desde as novas perspectivas para uma nova ciência, e em nosso caso uma ciência social, e que nos mostram como nós, que estamos nas margens do chamado mundo "desenvolvido" temos contribuído para a construção de um novo pensamento crítico, livre, criativo e questionador em diálogo com às reflexões que circulam no mundo global contemporâneo. A expressividade que citamos anteriormente ganha forma aqui em produções acadêmicas que

problematizam desde questões metateóricas, políticas e de direitos em suas dimensões estruturais até questões mais operacionais da prática da pesquisa realizada com crianças. Estes dois eixos estão organizados a partir das duas sessões que estruturam este Volume 13 No. 1 de janeiro-junho de 2015.

A Primeira Seção compreende nove artigos que abordam criticamente as dimensões institucionais que articulam a vida infantil. É já tradicional a crítica que, a desde a história da infância que emerge na década de 1990 contra suas antecessoras, nas quais o infantil era só um remanescente da história de outras instituições sociais, paradigmaticamente a escola. Os artigos desta sessão problematizam esta dicotomia, analisando os modos de construção da infância, direitos, gênero, imbicados nas práticas sociais, as organizações estatais e as disputas políticas. O artigo de López-Contreras da Guatemala revisa a literatura sobre o "interesse superior da criança" destacando três elementos centrais: a manifestação do menos, seu entorno e sua previsibilidade. Constanza Herrera-Seda y Andrea Aravena-Reyes analisam a construção da categoria de infância nas políticas sociais do Chile entre os anos 2002 e 2012 a partir dos discursos presidenciais revisando os imaginários sobre "a criança" como objeto de proteção. Em "Igualdade de Gênero nas instituições educativas da primeira infância brasileira", Daniela Finco debate a aplicação prática dos princípios de igualdade de gênero e cidadania no âmbito educativo. A história da infância no Chile e América Latina desde a época pré-hipânica serve à Patricia Castillo-Gallardo como campo de crompreesão sobre os proessos de construção das desigualdades sociais. Do ponto de vista etnológico, David Lagunas aborda a materialidade biológica do ser humano para compreender a partir da noção de domesticação formas de desenvolvimento do poder e os modos de construção social da infância.

Rebeca Cena y Florencia Chahbenderian analisam as "Transferências Condicionadas de Ingressos no Brasil, Argentina e Uruguai para conhecer como é concebida a infância em setores populares no nível do desenho dos programas. Também em relação ao Chile, o artigo "O conflito trabalho-família frente aos direitos ao cuidado das crianças" sinaliza a complexidade das políticas para a primeira infância do ponto de vista da equidade de gênero. No artigo "Participação infantil... História de uma relação de invisibilidade", Adriana María Gallego-Henao procura dar conta de aspectos conceituais sobre o lugar das crianças na história a partir de uma perspectiva de direitos, enfatizando a participação infantil do ponto de vista da ação. Finalmente, no artigo "Ressignificação a proteção: os sistemas de proteção de direitos das crianças na Argentina" Villalta e Llobet analisam os esquemas interpretativos a partir dos quais distintos agentes instrumentam medidas de proteção.

A Segunda Seção traz um conjunto de 13 artigos que apontam múltiplos caminhos metodológicos para intervenções em pesquisas de campo e estudos de caso com sujeitos crianças. São muitos os desafios que enfrentamos quando se trata de ir a campo ou atuar em uma organização escolar, de apoio familiar ou uma organização não-governamental quando nossos interlocutores são meninos e meninas. Desde a problematização e o reconhecimento das posições hierárquicas entre adulto-criança que ocupam diferentes posições estruturais até os critérios de análise de dados coletados, a pesquisa empírica realizada com sujeitos-crianças e que busque a construção de visibilidade para o que pensam, desejam e aspiram é um campo em construção e que de fato enfrenta múltiplos desafios. Certamente o Volume 13 No. 1 não esgotará estes questionamentos, mas é verdade que há muitas pistas contidas nos artigos que aqui se encontram. Não apenas as metodologias são críticas e criativas mas também a diversidade de cenários em que as pesquisas foram realizadas tornam este Volume 13 um registro que traz um ótimo retrato, um mapeamento de como estamos conduzindo o trabalho no âmbito da pesquisa de intervenção. E isso pode ser verificado nos exemplos que se seguem: Carlos Brenes-Peralta e Ronaldo Pérez-Sánchez em "Empatia e agressão no uso de videogames por meninos e meninas" trazem resultados de uma investigação que aborda o papel da agressão e da empatia como evidência da tendência de meninos e meninas de brincar com videogames sozinhos ou acompanhados em contextos da Costa Rica. E assim oferecem uma reflexão sobre o lugar que os videogames ocupam no imaginário infantil.

Em "Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas", Monica Fantin situa algumas paisagens teóricas e conceituais sobre os jogos tradicionais, eletrônicos e digitais a partir de referenciais dos estudos da infância, dos jogos e da cultura lúdica.

Gabriela Zamora oferece um relato sobre sua pesquisa em torno de "Apoio humanitário para meninas e meninos repatriados: as Casas YMCA para menores migrantes" em repatriação de mexicanos e mexicanas a partir dos Estados Unidos o qual é uma constante no tema das migrações, e aa assistência aos migrantes com um olhar atento a como estas situações são vividas por meninos, meninas e adolescentes.

Eduardo Aguirre-Dávila em "Relação entre Práticas de Criança, Temperamento e Comportamento Prossocial de Escolares de 5° e 6° Ano da Educação Básica da cidade de Bogotá, D. C." apresenta os resultados de uma investigação que indaga pela relação entre as práticas de criança, temperamento dos mesmos e seu comportamento prossocial. Os resultados mostram que as variáveis práticas de criança e temperamento dos mesmos são evidências do comportamento prossocial destes últimos. As autoras Laura Beatriz Oros, Annie Schulz-Begle & Jael Vargas-Rubilar em "A gratidão das crianças: Implicações de variáveis contextuais e demográficas na Argentina" trazem uma investigação que explora os motivos de agradecimento que as crianças expressam, tendo em conta variáveis demográficas e contextuais. A amostra foi composta por 249 participantes argentinos de 8 a 10 anos de idade (127 crianças de estrato socioeconómico médio -Grupo 1-, e 122 de estrato socioeconómico bajo –Grupo 2).

Os autores Nisme Pineda, Juan Garzón, Diana Bejarano e Nidya Buitrago apresentam o artigo "Aportes para a educação inicial na Colômbia: os saberes construídos pelo Projeto Pedagógico Educativo Comunitário" que mostra os resultados de um estudo que teve como objetivo evidenciar os saberes y práticas pedagógicas construídas em 20 anos de implementação do Projeto Pedagógico Educativo Comunitário -Ppec- do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- com a primeira infância. Se trata de una sistematização em que se realizaram 78 entrevistas e participaram 181 pessoas. Os saberes e as práticas pedagógicas construídas com a primeira infância se caracterizam por ser participativas, significativas, contextualizadas e humanizantes, constituindo um tecido que se nutre dos recursos comunitários. Em outro artigo sobre o contexto colombiano "Um olhar sobre a caracterização da primeira infância: contextos e métodos" apresenta uma revisão de literatura nas quais os autores resumem os contextos e métodos de quatro experiências de caracterização da infância e da adolescência onde se evidenciam os usos complementares de técnicas de lembranças com o objetivo de compreender o desenvolvimento a partir de uma visão multidimensional. Por outro lado María Dilia Mieles-Barrera em "Qualidade de vida de meninos e meninas de classes médias: Estudo de caso" recorre a várias estratégias inovadoras de produção de dados e aborda a vinculação da percepção da qualidade de vida nos contextos materiais de existência. Propõem uma abordagem complexa e integral sobre a qualidade de vida na infância e afirma a necessidade de se assumir às crianças como sujeitos da pesquisa, com as dificuldades éticas que isso pressupõe.

Juan Carlos Oyanedel, Jaime Alfaro e Camila Mella apresentam os resultados da Pesquisa Internacional sobre Bem-Estar Subjetivo Infantil (ISCWeB), aplicada no Chile, em 2012. Os resultados mostram uma alta satisfação com a vida, havendo diferenças quando se consideram as variáveis socioeconômicas e de gênero e, também, diferentes aspectos.

Os autores Juan Manuel Estrada-Jiménez, Leidy Andrea Guío-Nitola, Angélica Paola Espinel-Mesa & Luz Nelly Novoa-Vargas da Colômbia, trazem em "Dispositivos para geração de discurso e fundamentos conceituais do trabalho infantil" apresentam os resultados de uma experiência que busca identificar alguns paradigmas comportamentais assimilados durante a convivência familiar por parte de grupos de crianças trabalhadoras reconhecendo a forma em que estes paradigmas são replicados no cenário educativo como estruturas reguladoras da convivência. Em "Construção de imaginários de infância e formação de educadoras de creches" as autoras María Delia Martínez-Núñez y Graciela Muñoz-Zamora discutem a partir do Chile, que nas últimas décadas se instalou no país uma racionalidade com relação ao ensino universitário que não reflete uma reflexão consistente

e integral sobre a infância e o significado que esta adquire na formação dos educadores na primeira infância. Também a partir do Chile Nolfa Ibáñez-Salgado traz "A diversidade na construção do mundo de crianças de duas culturas". O artigo assume a concepção de diversidade como diferentes construções de mundo e pretende interpretar as lógicas que guiam interações das quais participam crianças de duas culturas: a dominante e a mapuche. E Maria Isabel Orofino em "O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo" apresenta uma síntese de uma pesquisa qualitativa realizada sobre o tema das relações das crianças com as mídias e o consumo e apresenta os resultados de uma pesquisa empírica realizada ao longo de 8 meses com 25 crianças em uma ONG no centro da cidade de São Paulo, Brasil.

A amostra de artigos reunida neste Volume 13 No. 1 de janeiro-junho de 2015 é reveladora de alguns dos caminhos que a investigação social crítica tem tomado na construção de um conhecimento comprometido com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Corremos o risco de abordar as tensões éticas, epistemológicas e políticas a partir de uma visão fragmentária mas esperamos que este mapeamento conceitual e metodológico contribua para o desenvolvimento de novas iniciativas de investigação e como um balanço em relação a tais debates políticos e éticos.

A Terceira Seção da revista contém os índices temáticos e por autores como é tradicional: logo informa sobre a participação do Cinde em "Breakfast of Champions for Early Childhood Development: Early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality" no marco da Sessão número 69 da Assembléia Geral das Nações Unidas na cidade de Nova Iorque. Na mesma o Cinde articulou sua participação com o trabalho que vem realizando nesta direção tanto no Grupo Consultivo a nível mundial e em redes regionais. O objetivo foi convocar e se comprometer com os líderes mundiais que estão dispostos a responder ativamente ao chamado para a construção de uma sociedade sustentável a partir da construção de um presente e um futuro melhores para as crianças.

Também apresentamos nesta seção as notícias da Década para uma educação para a sustentabilidade. Na primeira delas: "Compromissos para uma educação para a sustentabilidade" defende-se que vivemos em uma situação o de autêntica emergência planetária marcada por toda uma série de graves problemas altamente relacionados: contaminação e degradação de ecossistemas, esgotamento de recursos, crescimento descontrolado da população mundial, desequilíbrios insustentáveis, perda da diversidade biológica e cultural; para os quais é preciso assumir um compromisso para que toda a educação tanto formal (a partir da escola da primária à universitária) como informal (museus, meios de comunicação, mídia) prestem sistemática atenção à situação mundial com a finalidade de proporcionar uma percepção correta aos problemas e fomentem atitudes e comportamentos favoráveis para que logremos um futuro sustentável.

A segunda nota "Um estudo alerta sobre os riscos de se subestimar os efeitos espetaculares da mudança climática" analisa 15 modelos climáticos elaborados pelo Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (Picc) expõe a complexidade dos efeitos da mudança climática sobre a biodiversidade e os desafios que enfrentam os ecossistemas em todo o planeta. Os resultados foram publicados na Revista Science.

No final desta seção, Érica Valencia Osorio faz uma apresentação sobre o programa "Buen Comienzo" que é a Política Pública de Atenção Integral na Primeira infância do Medellín, Colômbia, ligado na Secretariado de educação, promover o desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até o cinco anos de idade.

Na quarta seção dá continuidade à publicação de entrevistas a destacadas personalidades que investigam em ciências sociais, infâncias e juventudes. Em primeiro lugar apresenta o diálogo entre Lorena Natalia Plesnicar e Ivonne Farah na que revisa, a partir da experiência boliviana um amplo espectro de temas relacionados com políticas públicas para jovens e mulheres e fazem referência a inserção laboral de mulheres e jovens, a influência dos organismos internacionais na definição e

implementação das políticas, da relevância do enfoque de gênero nas propostas, as consequências da educação obrigatória no país e os desafios das instituições educativas.

Ana María Arias-Cardona entrevista Mario López-Martínez, do Instituto de Paz e Conflito da Universidade de Granada, Espanha. Nela se faz uma aproximação ao tema da paz com o objetivo de abordar as possibilidades para o contexto colombiano e se realiza uma leitura dos conceitos de paz, paz positiva, fazer as pazes, não-violência e paz imperfeita. Neste caminho se discute o momento histórico que atravessamos na Colômbia se dialoga sobre os níveis de reconciliação e a noção de educação para a paz; e se apresentam os desafios para este campo. "Ser jovem na Colômbia: subjetividades, novas tecnologias e conflito armado" é o tírulo que Mauricio Jiménez-Flórez dá à entrevista com o pesquisador em juventudes Germán Muñoz e que parte de uma pergunta geral: O que significa atualmente ser jovem na Colômbia? Na qual se abordam temas relacionados: os jovens e as novas tecnologias; novas tecnologias e participação política de jovens para tocar o tema do conflito armado colombiano.

É importante recordar que este número monográfico, Volume 13 No. 1 de janeiro-junho de 2015, é produzido em parceria com o Grupo de Trabalho Clacso: Juventudes e infâncias: políticas, culturas e instituições sociais na América Latina.

No mês de maio de 2014 a revista foi indexada na Categoria A2 de Publindex, Colciencias, Colômbia, com una vigência hasta até 30 de junho de 2015. Continuamos esperando a resposta de Scopus e de Thomson Reuters Social Science Citation Index para que a revista seja incluída nestes índices.

No ano de 2014 a revista foi recebida em Left Index(the) Ebsco Host (Base bibliográfica com comitê de seleção) e nas seguintes Bases de dados e Bibliotecas: Sherpa/Rome, Base-Bielfeld Academic Search, Engine, Unam-Universidad Nacional Autónoma de México, BDCol: Biblioteca Digital Colombiana, Google Académica, OCLC WorldCat, Copac, Recolecta-Recolector de Ciencia Abierta, CC-Creative Commons, California State University-Monterey Bay Library, New Jour, Princeton University Library, State Library, New South Wales, Science Hub, Open Access Library.

Agradecemos às pessoas que em sua qualidade de autores, avaliadores, leitores e quem está à frente dos trabalhos editorias e administrativos que permitem que a revista qualifique seus conteúdos com o objetivo de possibilitar que tanto a comunidade acadêmica como a sociedade em geral se beneficiem da produção de conhecimento com o objetivo de impactar nas decisões públicas e privadas em benefício de nossas crianças e jovens.

O diretor-editor,

Héctor Fabio Ospina

As editoras convidadas

Maria Isabel Orofino
ESPM de São Paulo e Grupo Imagens, metrópoles e culturas juvenis da PUS SP, Brasil.

Valeria Llobet
Professora Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Editoras associadas,

Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará, Brasil.

Liliana Del Valle
Secretaria de Educação de Medellín, Colombia.

Marta Cardona
Integrante del Coletivo Coordenador da Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.

FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA

Se recibieron para este número (Volumen 13 N° 1 de enero-junio de 2015), 39 artículos de los cuales se aceptaron 22 y se rechazaron 17, lo que equivale a un 44% de artículos rechazados.

Factor de impacto de la revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el índice Scielo Colombia (Índice bibliográfico con comité de selección)

Primer semestre 2014		Segundo semestre 2014	
Factor de impacto en un periodo de dos años	37	Factor de impacto en un periodo de dos años	82
Vida media	5.40	Vida media	5.40
Total de citas concedidas	2883	Total de citas concedidas	3038
Total de citas recibidas	349	Total de citas recibidas	383

Factor de Impacto de la revista

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 05-01-2015

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Lista de datos fuente

∇ - haga un click para seleccionar la coluna de ordenación
Δ - indica el orden actual

titulo de la revista/año Δ	n. de fascículos ∇	n. de artículos ∇	n. de citas concedidas ∇	n. de citas recibidas ∇	media de artículos por fascículo ∇
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv	**10**	**234**	**7755**	**352**	**23.40**
2014	2	34	1266	82	17.00
2013	2	42	1326	90	21.00
2012	2	55	1851	102	27.50
2011	2	49	1532	61	24.50
2010	2	54	1780	17	27.00
total	**10**	**234**	**7755**	**352**	**23.40**

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 05-01-2015

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Factor de impacto en un periodo de dos años

año base 2014

	revistas en orden alfabético	citas en 2014 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2014 para artículos de 2014	artículos publicados en 2014	índice de inmediatez
	título	todos los años	2013	2012	2013+ 2012	2013	2012	2013+ 2012				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	82	10	13	23	42	55	97	0.2371	1	34	0.0294

año base 2013

	revistas en orden alfabético	citas en 2013 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2013 para artículos de 2013	artículos publicados en 2013	índice de inmediatez
	título	todos los años	2012	2011	2012+ 2011	2012	2011	2012+ 2011				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	90	15	7	22	55	49	104	0.2115	2	42	0.0476

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Vida Media

• porcentaje acumulado de citas • total de citas por año • porcentaje de citas por año

Listado de vida media de revistas - año base 2014

			Distribución cronológica de citas de revistas citantes (porcentaje acumulado de citas de revistas de **2014** para artículos publicados durante los años indicados)									
	vida media	revista	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005
1.	5.40	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	1.2	13.40	29.30	39.00	45.10	57.30	70.70	76.80	81.70	91.50

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento
27-10-2014

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Citas concedidas

citas concedidas por artículos de la(s) revista(s)
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv
publicada(s) en el(los) año(s) de
todos los anos
a revista(s) publicada(s) en
todos los anos

Total de citas concedidas: 3038

Citas concedidas por **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** : 3038

	título de la revista citada	indexación	citas al título	formas citadas
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENTUD	SciELO	216	Ver
2.	CHILD DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	31	Ver
3.	ULTIMA DECADA	SciELO	29	Ver
4.	PSICOTHEMA	ISI	23	Ver
5.	DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	22	Ver
6.	SALUD PUBLICA DE MEXICO	SciELO, ISI, MEDLINE	19	Ver
7.	INFANCIA Y APRENDIZAJE	-	16	Ver
8.	REVISTA DE NEUROLOGIA	ISI	16	Ver
9.	NOMADAS	SciELO	14	Ver
10.	REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD	-	14	Ver
11.	REVISTA NOMADAS	-	13	
12.	REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA	SciELO, ISI	12	Ver
13.	PAPELES DE POBLACION	SciELO	11	Ver
14.	REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGIA	SciELO	11	Ver
15.	REVISTA DE EDUCACION	-	11	Ver
16.	REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION	-	11	Ver
17.	REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	SciELO	11	Ver
18.	UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	SciELO	11	Ver
19.	CHILDHOOD	ISI	10	Ver
20.	DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY	ISI, MEDLINE	10	Ver
21.	HUMAN DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	10	Ver
22.	INVESTIGACION Y DESARROLLO	SciELO	10	Ver
23.	JOURNAL OF POLITICAL ECONOMY	ISI	10	Ver
24.	PSYCHOLOGICAL BULLETIN	ISI, MEDLINE	10	Ver
25.	REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES	SciELO	10	Ver
26.	THE AMERICAN ECONOMIC REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
27.	REV ULTIMA DECADA	-	10	
28.	AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	9	Ver
29.	CREATIVITY RESEARCH JOURNAL	ISI	9	Ver
30.	FAMILY SCIENCE REVIEW	-	9	Ver
31.	JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY	ISI	9	Ver
32.	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO	SciELO	9	Ver
33.	REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	SciELO	9	Ver
34.	SCIENCE	ISI, MEDLINE	9	Ver
35.	SOCIAL INDICATORS RESEARCH	ISI	9	Ver
36.	ANALES DE PSICOLOGIA	SciELO	8	Ver
37.	JOURNAL OF ADOLESCENCE	ISI, MEDLINE	8	Ver
38.	JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY	ISI	8	Ver
39.	PERFILES LATINOAMERICANOS	SciELO	8	Ver
40.	PSYCHOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	8	Ver
41.	REVISTA DE LA CEPAL	-	8	Ver
42.	REVISTA ESPANOLA DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS	-	8	Ver
43.	ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	SciELO, LILACS	7	Ver
44.	BMJ. BRITISH MEDICAL JOURNAL	ISI, MEDLINE	7	Ver
45.	CADERNOS DE PESQUISA	SciELO	7	Ver
46.	ENSENANZA E INVESTIGACION EN PSICOLOGIA	-	7	Ver
47.	HEALTH EDUCATION RESEARCH	ISI, MEDLINE	7	Ver
48.	INFANT MENTAL HEALTH JOURNAL	ISI	7	Ver
49.	JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	7	Ver
50.	PENSAMIENTO PSICOLOGICO	SciELO	7	Ver
	otras		**2273**	

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Fecha del último procesamiento 27-10-2014

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN 1692-715X

Citas recibidas

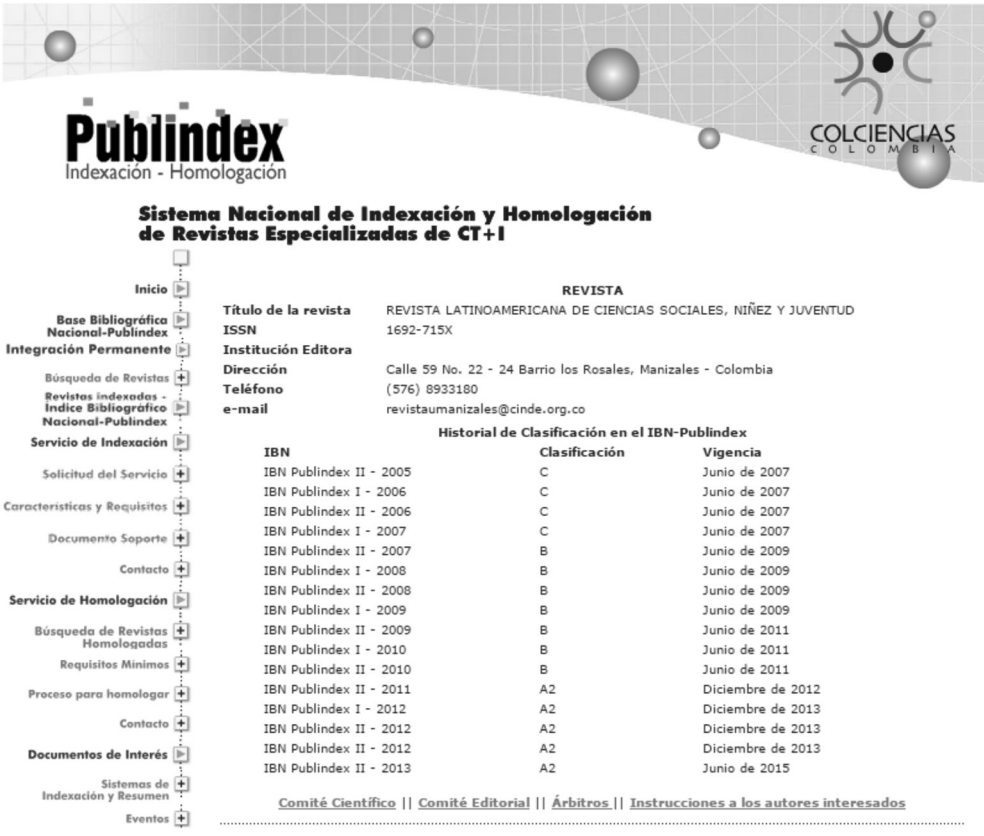
citas recibidas en
todos los anos
por artículos de la(s) revista(s)
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv
publicada(s) en
todos los anos

Total de citas recibidas: 383

Citas recibidas por **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** : 383

	título de la revista citante	citas concedidas
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENT	216
2.	UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	10
3.	EDUCACION Y EDUCADORES	8
4.	ULTIMA DECADA	8
5.	CUADERNOS DEL CENDES	6
6.	NOMADAS	6
7.	REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGIA	6
8.	DIVERSITAS: PERSPECTIVAS EN PSICOLOGIA	5
9.	PSICOLOGIA DESDE EL CARIBE	5
10.	ENTRAMADO	4
11.	ESTUDIOS PEDAGOGICOS (VALDIVIA)	4
12.	FRONTERA NORTE	4
13.	PSYCHOLOGIA. AVANCES DE LA DISCIPLINA	4
14.	SIGNO Y PENSAMIENTO	4
15.	CIVILIZAR CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	3
16.	MIGRACIONES INTERNACIONALES	3
17.	REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	3
18.	REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS: INVESTIGACION Y REF	3
19.	ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
20.	ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION	2
21.	CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	2
22.	CIENCIA & SAUDE COLETIVA	2
23.	DESARROLLO Y SOCIEDAD	2
24.	INVESTIGACION Y DESARROLLO	2
25.	LUNA AZUL	2
26.	POLIS (SANTIAGO)	2
27.	PSYKHE (SANTIAGO)	2
28.	REVISTA CIENCIAS DE LA SALUD	2
29.	REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	2
30.	REVISTA DE SALUD PUBLICA	2
31.	REVISTA ELECTRONICA EDUCARE	2
32.	REVISTA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE C	2
33.	REVISTA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PUBLICA	2
34.	ALPHA (OSORNO)	1
35.	ALTERIDADES	1
36.	ANAGRAMAS -RUMBOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACION-	1
37.	ANUARIO DE INVESTIGACIONES	1
38.	ATENEA (CONCEPCION)	1
39.	AVANCES EN PSICOLOGIA LATINOAMERICANA	1
40.	BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO	1
41.	COMUNICACION Y SOCIEDAD	1
42.	CONVERGENCIA	1
43.	CUADERNOS DE ECONOMIA	1
44.	CULTURALES	1
45.	EDUCACAO EM REVISTA	1
46.	EDUCAR EM REVISTA	1
47.	EL AGORA U.S.B.	1
48.	ENFERMERIA GLOBAL	1
49.	ESCRITOS	1
50.	ESTUDIOS FRONTERIZOS	1
51.	ESTUDIOS POLITICOS	1

52.	ESTUDIOS POLITICOS (MEXICO)	1
53.	ESTUDOS DE PSICOLOGIA (NATAL)	1
54.	EURE (SANTIAGO)	1
55.	FORMACION UNIVERSITARIA	1
56.	HACIA LA PROMOCION DE LA SALUD	1
57.	IATREIA	1
58.	INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA	1
59.	INVESTIGACION Y EDUCACION EN ENFERMERIA	1
60.	LIMINAR	1
61.	MEDISAN	1
62.	NORTEAMERICA	1
63.	PAIDEIA (RIBEIRAO PRETO)	1
64.	PALABRA CLAVE	1
65.	PAPELES DE POBLACION	1
66.	PAPELES DE TRABAJO - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	1
67.	PERFILES EDUCATIVOS	1
68.	PERSPECTIVAS EN NUTRICION HUMANA	1
69.	REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	1
70.	REVISTA COLOMBIANA DE PSIQUIATRIA	1
71.	REVISTA COSTARRICENSE DE SALUD PUBLICA	1
72.	REVISTA CUBANA DE HIGIENE Y EPIDEMIOLOGIA	1
73.	REVISTA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP	1
74.	REVISTA DE ECONOMIA DEL CARIBE	1
75.	REVISTA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL	1
76.	REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR	1
77.	REVISTA MEDICA DE CHILE	1
78.	REVISTA MEDICA HEREDIANA	1
79.	REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACION CIENTIFICA	1
80.	SEXUALIDAD, SALUD Y SOCIEDAD (RIO DE JANEIRO)	1
81.	SOCIEDAD Y ECONOMIA	1
82.	TERAPIA PSICOLOGICA	1
83.	UNIVERSIDAD Y SALUD	1
84.	UNIVERSITAS HUMANISTICA	1
	otras	**34**



Publindex
Indexación - Homologación

COLCIENCIAS
COLOMBIA

Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I

Inicio
Base Bibliográfica Nacional-Publindex
Integración Permanente
Búsqueda de Revistas
Revistas indexadas - Índice Bibliográfico Nacional-Publindex
Servicio de Indexación
Solicitud del Servicio
Características y Requisitos
Documento Soporte
Contacto
Servicio de Homologación
Búsqueda de Revistas Homologadas
Requisitos Mínimos
Proceso para homologar
Contacto
Documentos de Interés
Sistemas de Indexación y Resumen
Eventos

REVISTA

Título de la revista	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
ISSN	1692-715X
Institución Editora	
Dirección	Calle 59 No. 22 - 24 Barrio los Rosales, Manizales - Colombia
Teléfono	(576) 8933180
e-mail	revistaumanizales@cinde.org.co

Historial de Clasificación en el IBN-Publindex

IBN	Clasificación	Vigencia
IBN Publindex II - 2005	C	Junio de 2007
IBN Publindex I - 2006	C	Junio de 2007
IBN Publindex II - 2006	C	Junio de 2007
IBN Publindex I - 2007	C	Junio de 2007
IBN Publindex II - 2007	B	Junio de 2009
IBN Publindex I - 2008	B	Junio de 2009
IBN Publindex II - 2008	B	Junio de 2009
IBN Publindex I - 2009	B	Junio de 2009
IBN Publindex II - 2009	B	Junio de 2011
IBN Publindex I - 2010	B	Junio de 2011
IBN Publindex II - 2010	B	Junio de 2011
IBN Publindex II - 2011	A2	Diciembre de 2012
IBN Publindex I - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2013	A2	Junio de 2015

Comité Científico || Comité Editorial || Árbitros || Instrucciones a los autores interesados

MIAR 2014 Live — Information Matrix for the Analysis of Journals

Home | About MIAR | Journal lists | Login/register | Contact

Enter title word or ISSN... Search

LANGUAGES

English

MIAR ANNUAL VERSIONS

ICDS 2014: 6.041
ICDS 2013: 6.000
ICDS 2012: 5.954
ICDS 2011: 3.903
ICDS 2010: 1.245
ICDS 2009: 0.400
ICDS 2008: 0.000

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD - 1692-715X

Whether you are a **publisher, author, reviewer or just a reader,** , you can suggest new titles, provide relevant news or, in the case of publishers, add additional information about your publications. Just enter via the Login/register option.

TITLE	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
ISSN	1692-715X
SUBJECT	ANTHROPOLOGY
ACADEMIC FIELD	ANTRHOPOLOGY (GENERAL)
INDEXED IN	Fuente Academica Premier, Social services abstracts, Sociological abstracts, vLex, Worldwide Political Science Abstracts, DIALNET
ICDS	6.041
EVALUATED IN	DOAJ: included CARHUS: C
link to CATALOGS	Catálogo colectivo COPAC (Reino Unido)???, Catálogo colectivo SUDOC (Francia)???, Catálogo colectivo ZDB (Alemania)???, OCLC WorldCat (Mundial)???
ROMEO COLOUR	SHERPA: blue

Cálculo del ICDS

Está en una o más bases multidisciplinares (Fuente Academica Premier) = +3
Está en una o más especializadas (Social services abstracts, Sociological abstracts, vLex, Worldwide Political Science Abstracts, DOAJ) y también en alguna multidisciplinar (Fuente Academica Premier) = +2
Antigüedad = 11 (fecha inicio: 2003)
Pervivencia: $\log_{10}(11) = 1.041$
ICDS = 6.041

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD INDEXED IN/EVALUATED IN

- WoS / Scopus (0/4)
- Specializated databases (4/53)
- Multidisciplinary databases (1/8)
- Evaluation repertories (2/7)
- e-Toc (1/1)

Google Académico

Buscar en Google Académico

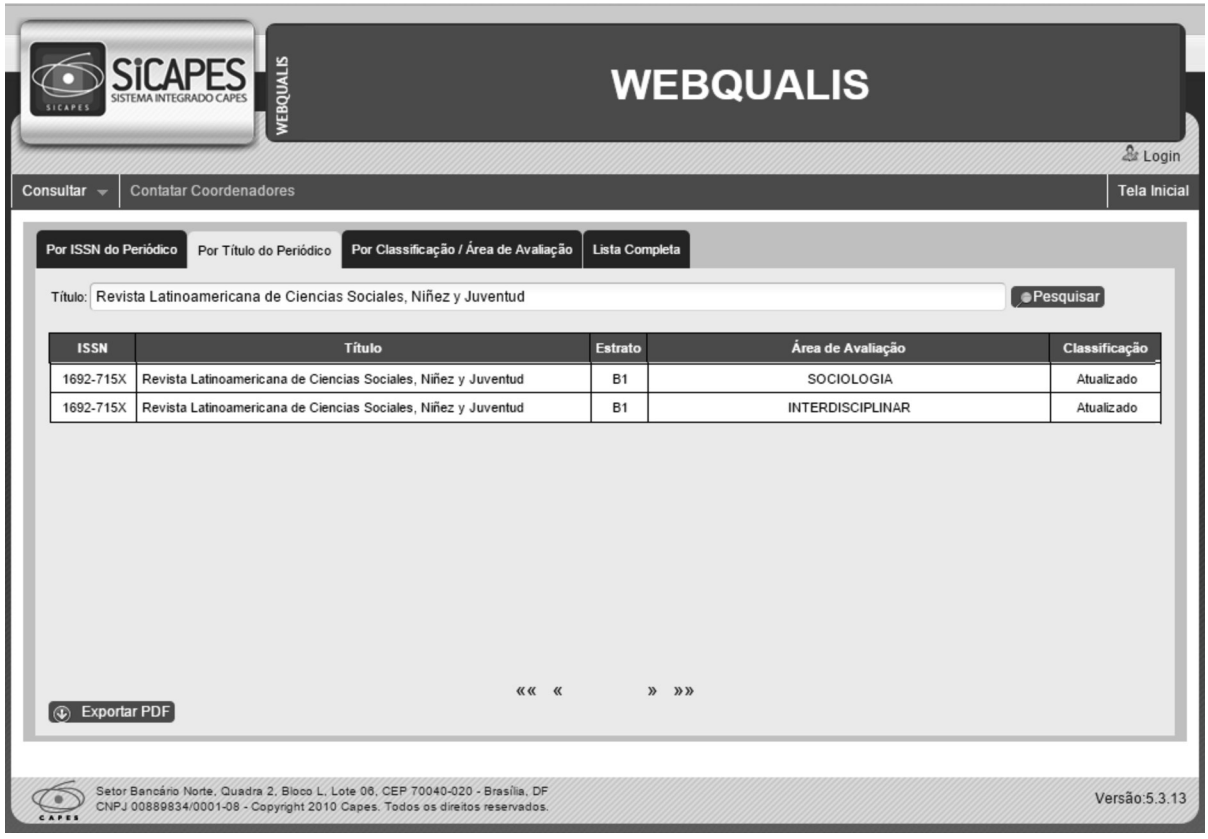
- inglés
- chino
- portugués
- alemán
- español
- francés
- italiano
- japonés
- neerlandés

Publicaciones principales - español Más información

	Publicación	Índice h5	Mediana h5
81.	Revista Dyna (Universidad Nacional de Colombia)	11	13
82.	Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y Aromáticas	11	12
83.	Aula Abierta	10	17
84.	Hacienda Pública Española	10	17
85.	European Journal of Education and Psychology	10	15
86.	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	10	15
87.	EURE (Santiago)	10	14
88.	FEM. Revista de la Fundación Educación Médica	10	14
89.	Medicina (Buenos Aires)	10	14
90.	Política y Sociedad	10	14
91.	Salud Colectiva	10	14
92.	Scripta Nova-Revista Electronica de Geografia y Ciencias Sociales	10	14
93.	Aquichan	10	13
94.	Borradores de Economia	10	13
95.	Iconos. Revista de Ciencias Sociales	10	13
96.	RED. Revista de Educación a Distancia	10	13
97.	Revista Chilena de Antropología	10	13
98.	Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	10	13
99.	Telos: Cuadernos de comunicación e innovación	10	13
100.	Cuadernos de economía y dirección de la empresa	10	12

Las fechas y los recuentos de citas son estimados y se determinan de forma automática mediante un programa informático.

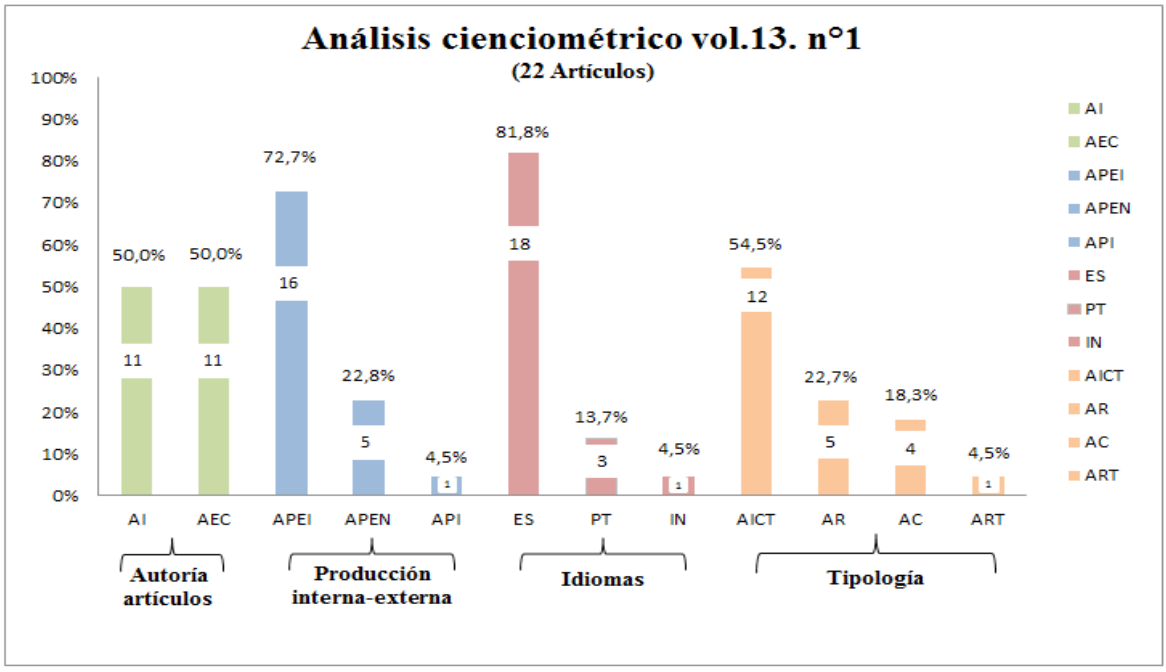
Acerca de Google Académico Todo acerca de Google Privacidad y condiciones Enviar comentarios



►Ultimas bases de datos en las cuales está la revista

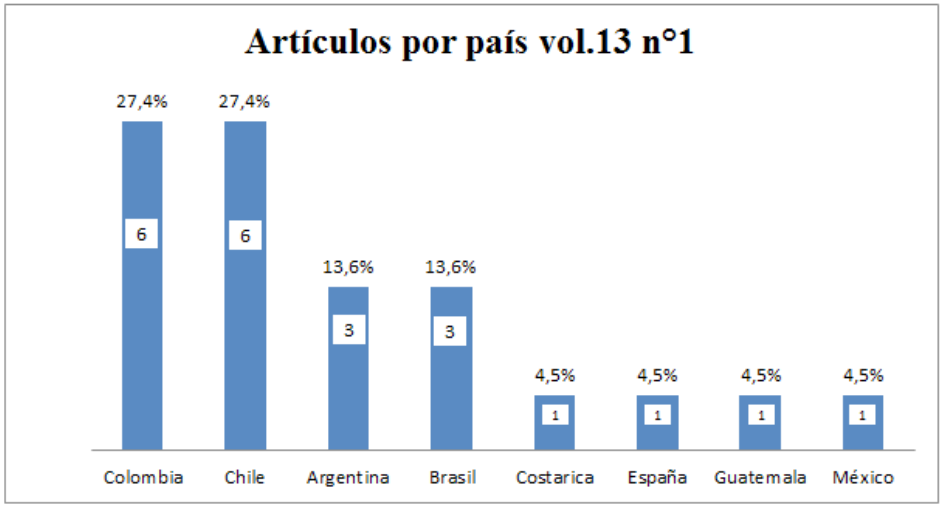
Bases de datos:

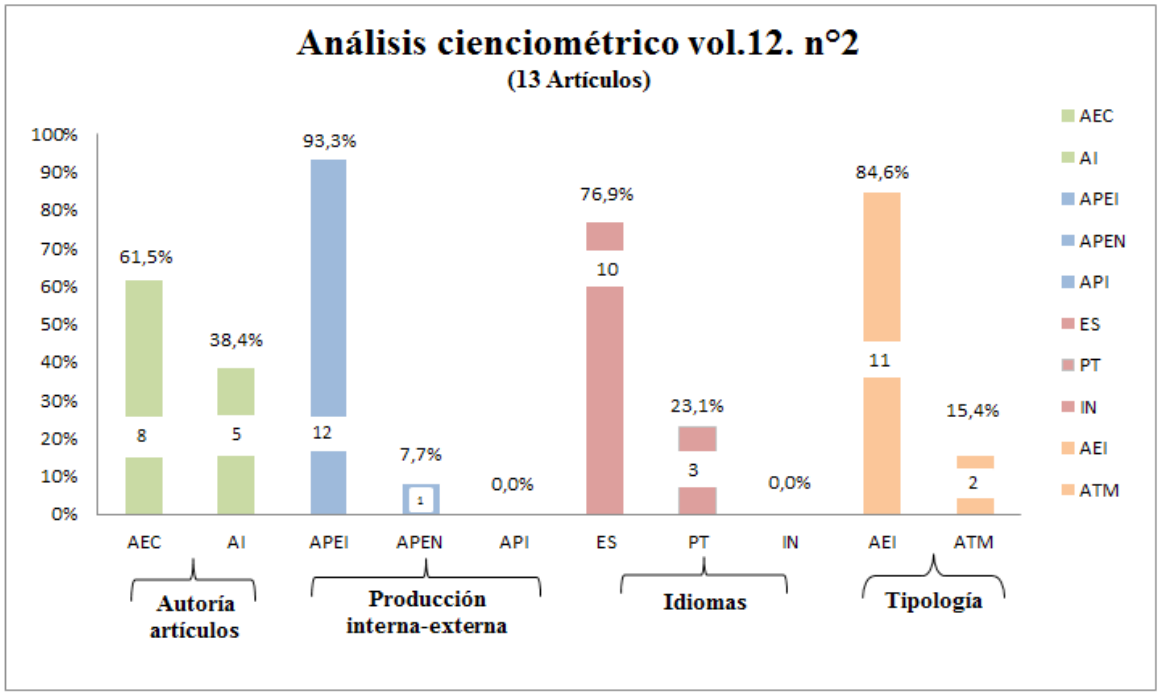
1. Cal State Monterey Bay Library: http://library.csumb.edu/serials/jlist.php?alpha=R
2. New Jour: http://www.library.georgetown.edu/newjour/publication/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-ninez-y-juventud
3. Princeton University Library: http://sfx.princeton.edu:9003/sfx_pul/az?param_sid_save=22b574822a6fbdaf0027e97a9913a2bf&param_letter_group_script_save=Latin&param_current_view_save=table&param_textSearchType_save=startsWith&param_chinese_checkbox_type_save=Pinyin&param_lang_save=eng&param_letter_group_save=R&param_perform_save=locate&param_chinese_checkbox_save=0&param_services2filter_save=getFullTxt&param_pattern_save=&param_jumpToPage_save=&param_type_save=browseLetterGroup&param_langcode_save=en&param_jumpToPage_value=&param_pattern_value=&param_textSearchType_value=startsWith&param_issn_value=1692-715x&param_vendor_active=1&param_locate_category_active=1
4. State Library. New South Wales: http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1/?searchtype=i&searcharg=1692-715x&searchscope=1&sortdropdown=-&SORT=D&extended=0&SUBMIT=Search&searchlimits=&searchorigarg=tMagic+fan+%28Malayan+Magic+Circle%29



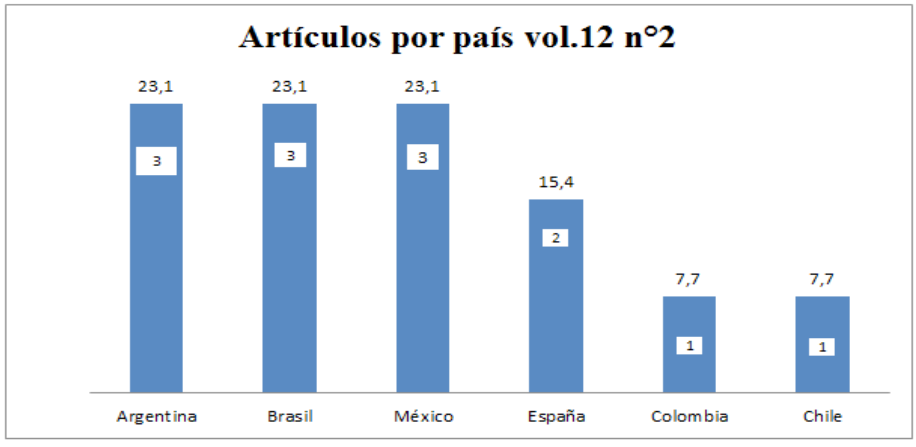
Análisis cienciométrico de los artículos para el vol.13 n°1

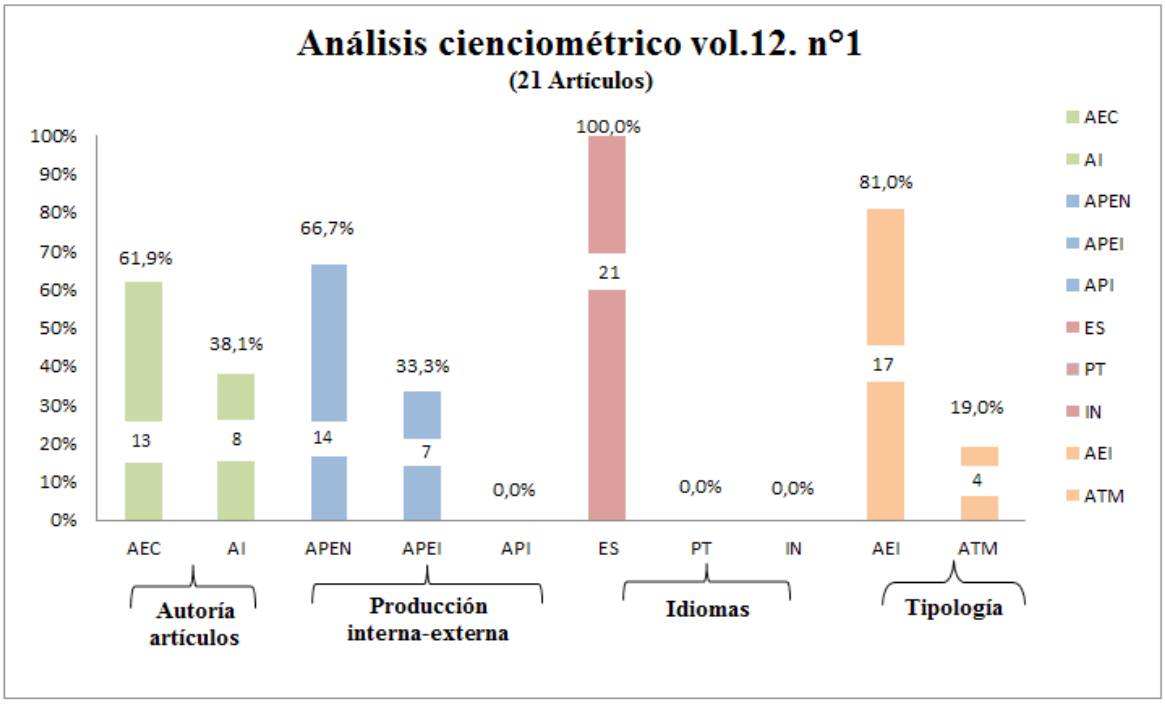
Características	Sigla	Subcaracteristicas	Porcentaje	Frecuencia
Autoria articulos	AI	Articulo individual	50,0%	11
	AEC	Articulo en colaboración	50,0%	11
Producción interna-externa	APEI	Articulo de producción externa internacional	72,7%	16
	APEN	Articulo de producción externa nacional	22,8%	5
	API	Articulo de producción interna (Institucional: Universidad de Manizales, Cinde)	4,5%	1
Idiomas	ES	Idioma español	81,8%	18
	PT	Idioma portugués	13,7%	3
	IN	Idioma Inglés	4,5%	1
Tipologia	AICT	Articulo de investigación cientifica y tecnológica	54,5%	12
	AR	Articulo de reflexión	22,7%	5
	AC	Articulo corto	18,3%	4
	ART	Articulo de revisión de tema	4,5%	1



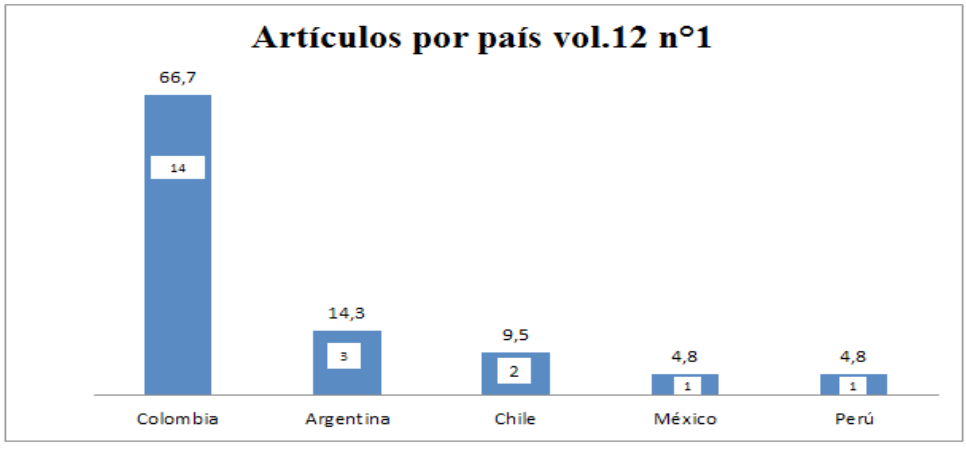


Análisis cienciométrico de los artículos para el vol.12 n°2				
Características	**Sigla**	**Subcaracteristicas**	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Autoria articulos	AEC	Articulo en colaboración	61,5%	8
	AI	Articulo individual	38,4%	5
Producción interna-externa	APEI	Articulo de producción externa internacional	93,3%	12
	APEN	Articulo de producción externa nacional	7,7%	1
	API	Articulo de producción interna (Institucional: Universidad de Manizales, Cinde)	0,0%	0
Idiomas	ES	Idioma español	76,9%	10
	PT	Idioma portugués	23,1%	3
	IN	Idioma Inglés	0,0%	0
Tipologia	AEI	Articulo de estudios e investigación	84,6%	11
	ATM	Articulo de teoria y metateoria	15,4%	2





Análisis cienciométrico de los artículos para el vol.12 n°1				
Características	**Sigla**	**Subcaracteristicas**	**Porcentaje**	**Frecuencia**
Autoria articulos	AEC	Articulo en colaboración	61,9%	13
	AI	Articulo individual	38,1%	8
Producción interna-externa	APEN	Articulo de producción externa nacional	66,7%	14
	APEI	Articulo de producción externa internacional	33,3%	7
	API	Articulo de producción interna (Institucional: Universidad de Manizales, Cinde)	0,0%	0
Idiomas	ES	Idioma español	100,0%	21
	PT	Idioma portugués	0,0%	0
	IN	Idioma Inglés	0,0%	0
Tipologia	AEI	Articulo de estudios e investigación	81,0%	17
	ATM	Articulo de teoria y metateoria	19,0%	4



Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Referencia para citar este artículo: López-Contreras, R. E. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 51-70.

Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido*

Rony Eulalio López-Contreras*

Profesor Universidad de San Carlos, Guatemala.

Artículo recibido en octubre 6 de 2012; artículo aceptado en febrero 21 de 2013 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *El presente artículo es de tipo analítico y es fruto de una revisión constante de la literatura y la jurisprudencia relacionadas con el principio de interés superior de los niños y niñas. El interés superior de los niños y niñas, tanto en la doctrina como en la jurisprudencia, ha sido objeto de múltiples definiciones, pero con muy poco contenido. Con el presente trabajo destaco tres elementos ineludibles del interés superior de los niños y niñas que se deben hacer valer en cada caso concreto, siendo estos: la manifestación del sujeto menor, su entorno, y la predictibilidad. Con estos tres elementos, al analizarlos y encuadrarlos en cada caso concreto, se podría ofrecer una mejor decisión y una mejor explicación al Interés superior de los niños y niñas.*

Palabras clave: interés superior de los niños y niñas, derechos de los niños y niñas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The best interests of the child: Definition and content

• ***Abstract (analytical):*** *This article is analytic and is the result of a consistent review of the literature and case law concerning the principle of the best interests of the child. The best interests of the child, both in doctrine and case law, has been redefined over time, but with very little content included these definitions. This article highlights three essential elements of the principle of the best interests of the child that should be applied in each case: the child's wishes, their environment and the predictablity of their circumstances. Identifying and analyzing these three elements in each concrete case can lead to better decisions being made as well as a better explanation of the best interests of the child principle.*

Key words: best interests of the child, rights of the child (Social Science Unesco Thesaurus).

Interesse superior de meninos e meninas: Definição e conteúdo

• ***Resumo (analítico):*** *Este artigo é analítico e é resultado de uma ampla revisão da literatura e jurisprudência sobre o princípio do interesse superior da criança. Os interesses da criança, tanto na doutrina e na jurisprudência, passou por várias definições, mas com muito pouco conteúdo. Neste artigo destacam-se três elementos irrefutáveis de interesse superior da criança que devem se fazer valer em cada caso concreto, sendo estes: a manifestação do sujeio menor, seu ambiente e previsibilidade. Com estes três elementos, ao analisá-los e enquadrá-los em um caso particular, que poderia proporcionar uma mehor ducisão e uma melhor explicação para os melhores interesses da criança.*

---

* El presente artículo es fruto de una **revisión de tema** crítica y analítica sobre la literatura y la jurisprudencia relacionada con el principio de interés superior de los niños y niñas.

** Profesor de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Doctor en Derecho por la Universidad Cantabria, España. Magistrado de la Corte de Apelaciones de la Niñez y Adolescencia de Guatemala. Correo electrónico: ronylopez77@gmail.com

Palavras-chave: interesse superior da criança; direitos da criança (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -1. Base histórica del principio de interés superior de los niños y niñas. -2. Conceptualización del principio interés superior de los niños y niñas. -3. Fundamentación del principio de interés superior de los niños y niñas. -4. Elementos fundamentales para alcanzar el contenido del interés superior de los niños y niñas. -5. Técnicas para determinar el interés superior de los niños y niñas. -6. Visión infantocéntrica vs. Visión estato o paternocéntrica. -Lista de referencias.

"Principio fundamental: obligación que tiene el Juez de la Niñez a no equivocarse"

Introducción

En los procesos de protección de la niñez y de la adolescencia, el principio de interés superior de los niños y niñas (ISN) es el eje diamantino con el que se fundamentan todas y cada una de las decisiones judiciales, empero sin siquiera -en algunas ocasiones- poder definirlo y, en otras muchas, sin conocer a profundidad el significado y los alcances que debe ostentar dicho principio. Tales carencias no solo son fruto de la jurisprudencia, sino también de la propia doctrina especializada, tal y como lo han expuesto varios autores y autoras, entre quienes se destacan Aguilar (2008), Freedman (s. a.), y la jurisprudencia española e interamericana, quienes han indicado que el ISN es una idea o directriz vaga e indeterminada que está sujeta a varias interpretaciones de carácter jurídico y psicosocial[1]. En igual sentido se ha pronunciado el Comité de Derechos de los niños y niñas, en cuanto a que el interés superior de ellos y ellas es uno de los principios generales de la Convención y lo cataloga como el principio "rector-guía" de ella, sin especificar su esencia, contenido y directrices más delimitadas que ayuden a determinar la significación y el trato que se le debe dar al referido principio (Aguilar, 2008, p. 229)[2]. De igual manera, Cillero expone que:

> (…) diversos autores han puesto de relieve que el carácter indeterminado de esta noción impide una interpretación uniforme y, en consecuencia, permite que las resoluciones que se adopten basadas en ella no satisfagan debidamente las exigencias de seguridad jurídica. Existen quienes lamentan que la Convención la recogiera, porque amparado en el "interés superior" se permitiría un amplio margen a la discrecionalidad de la autoridad y se debilitaría la tutela efectiva de los derechos que la propia Convención consagra (Cillero, s. a.)[3].

En ese mismo sentido, De Torres establece que el Interés de los niños y niñas se ha introducido como una cláusula general, con lo que le falta precisión porque se refiere a

1 "El problema es esclarecer lo que debemos entender por *interés superior del niño* dado que la misma Convención no lo señala". El Tribunal Supremo de Justicia español expuso que el Interés superior del niño es un concepto jurídico indeterminado (Sentencia número 565/2009, de fecha 31 de julio de 2009). Según la Corte Interamericana de Derechos Humanos, "Este principio regulador de la normativa de los derechos del niño se funda en la dignidad misma del ser humano, en las características propias de los niños, y en la necesidad de propiciar el desarrollo de estos, con pleno aprovechamiento de sus potencialidades así como en la naturaleza y alcances de la Convención sobre los Derechos del Niño" (Opinión Consultiva número OC-17/2002, de fecha 28 de agosto de 2002).

2 Citado por Cillero: *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño,* Modulo de Derechos de la Niñez y estándares internacionales sobre Derechos Humanos, Escuela de Estudios Judiciales, Oficina Alto Comisionado para los Derechos Humanos y Unicef, Guatemala, s/p., señala que el interés superior del niño, es un concepto que no está exento de críticas. Se le ha criticado por su alto grado de abstracción y vaguedad en su definición. En ese mismo sentido, Freedman, (s/a), en Modulo de Derechos de la Niñez y estándares internacionales sobre Derechos Humanos, Escuela de Estudios Judiciales, Oficina Alto Comisionado para los Derechos Humanos y Unicef, Guatemala, expone que el principio de interés superior del niño es el "Caballo de Troya" de la Convención, al permitir cierto grado de discrecionalidad a las autoridades que lo aplican.

3 Cillero, M. (s. a.) *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.* Ciudad de Guatemala: Escuela de Estudios Judiciales, Oficina Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Unicef.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

supuestos muy generales o abstractos[4]. De Lama, por su parte, señala que el interés superior de los niños y niñas es un concepto que no está exento de críticas. Se le ha criticado por su alto grado de abstracción y vaguedad en su definición[5]. En sentido similar se han manifestado Hodgkin y Newell, al indicar que el concepto de interés superior de los niños y niñas ha sido objeto de más estudios académicos que cualquier otro concepto de la Convención, por lo que textualmente indican:

> El Grupo de Trabajo que redactó el texto de la Convención no ahondó en la definición del "interés superior de los niños y niñas", y el Comité de los Derechos de los niños y niñas todavía no ha propuesto criterios que permitan juzgar en qué consiste, en general o en casos particulares, este interés; se ha limitado a repetir que los valores y los principios generales de la Convención deben aplicarse en cualquier circunstancia (Hodgkin & Newell, 1998).

Por lo anterior, se puede decir con suma facilidad que el interés superior de los niños y niñas se convierte en una frase trillada que se utiliza para resolver procesos de niñez; empero, no precisamente para resolverlos del modo que más convenga a los niños o niñas, sino que se resuelven con fundamento en criterios personalísimos, vagos e indeterminados, o con fundamentación en prácticas rutinarias, sin tomar en cuenta criterios científicos y académicos que expliquen los elementos del ISN. Consecuentemente, el Interés Superior de los niños y niñas es un principio inconmensurable que se esgrime para resolverle la situación al niño o niña, y no simplemente un principio que se deba describir por figurar y resolver lo que se considere pertinente con base en discrecionalidades sin sustento, y con fundamento en experiencias empíricas, propias o ajenas. Por lo anterior, se ha evidenciado la carencia de contenido del principio en mención; de igual manera, se ha observado su poco tratamiento como eje indispensable por donde se debe dilucidar todo proceso pro infanti, careciendo, por ende, de criterios para determinar el contenido esencial del interés superior de los niños y niñas.

Observando la problemática de su contenido y de la visión teleológica que se le debe proporcionar y desarrollar al ISN, se hace indispensable tratar de coadyuvar a la ciencia de los niños, niñas y adolescentes, para que en el futuro se entienda, se comprenda y se establezcan los parámetros y las técnicas mínimas necesarias que se debe cultivar para aplicar dicho principio. Se hace necesario destacar que lo que se prevé con el interés del sujeto menor de edad es que el Juez o funcionario pueda establecer lo mejor para el niño o niña; es decir, la aplicación insoslayable de cada uno de sus derechos humanos en cada caso concreto (Aguilar, 2008).

Con lo anterior, el objeto fundamental del presente trabajo es el de establecer el contenido esencial del principio, indicar y desarrollar la visión teleológica del mismo, aportar las técnicas necesarias e ineludibles para poder establecer de mejor manera el ISN, y así proveerle al juzgador o juzgadora las herramientas doctrinarias y jurisprudenciales, analizadas en casos concretos, para aprovisionarle de ideas y ejemplos sustanciales para la mejor aplicación del principio. Lo que se pretende es el acercamiento al contenido esencial del principio, respecto al cual, hasta en estos precisos momentos, no ha sido pacífica la discusión dentro del propio seno del Comité de los Derechos de los niños y niñas y de la doctrina especializada.

1. Base histórica del principio de interés superior de los niños y niñas

Como lo expuse en la parte introductoria del presente trabajo, se debe entender el principio de interés superior de los niños y niñas como el eje fundamental en cada uno de los procesos donde interviene un niño, una niña o un sujeto adolescente, toda vez que este principio forma parte del sistema de protección de los derechos de la niñez, el cual goza de

4 De Torres, J. M. (2009). *El interés del menor y derecho de familia, una perspectiva multidisciplinar.* Madrid: Iustel, p. 25,

5 De Lama, A. (2006). *La protección de los derechos de la personalidad del menor de edad.* Valencia: Tirant lo blanch, p. 92.

DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

reconocimiento universal desde la Declaración de Ginebra sobre los Derechos de los niños, aprobada por la Sociedad de Naciones el 26 de diciembre de 1924, hasta la Convención sobre los Derechos de los niños y niñas adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de mil 1989. Esta última Convención se caracteriza por ser el Tratado Internacional que más Estados han ratificado, dentro del contexto de las Naciones Unidas, con lo que se demuestra el amplio grado de reconocimiento y aceptación de las normas de Derechos Humanos a favor de los niños, niñas y adolescentes.

Antes de la Convención, los niños y niñas fueron prácticamente personas ignoradas, protegiendo el sistema jurídico, en muchas ocasiones, únicamente a sus padres y madres. Los derechos de los niños y niñas se ventilaban en asuntos privados, puesto que no se consideraban relevantemente públicos. Este principio tiene su origen en los sistemas anglosajones en donde se consideró que con el ISN se solucionarían los conflictos familiares, por lo que empezó la evolución del mismo hasta nuestros días.

En la Convención de Ginebra de 1924, se consagran por vez primera, en el ámbito internacional, los derechos de los niños y niñas, estableciéndose la obligación de darles lo mejor con la frase "primero los niños"; posteriormente, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se determina implícitamente los derechos de los niños como fuente de todos los derechos de la humanidad. Más adelante, en el año 1959 se aprobó, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos de los niños y niñas, en donde se disponía que el interés superior es el principio rector para orientar a los padres, madres, tutoras, tutores o responsables, sobre en relación con todo aquello que le sea más favorable al niño o niña, quien tiene el pleno derecho de gozar de una protección especial, con la finalidad de desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente, así como en condiciones de libertad y dignidad, estableciendo la obligación de promulgar leyes para ese fin, prevaleciendo para ello, el interés superior de los niños y niñas[6].

En igual sentido se han pronunciado los Pactos Internacionales Civiles y Políticos (art. 24.1), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 10.3), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (arts. 5 y 16), la Convención Americana de Derechos Humanos (art. 19), hasta llegar a la Convención sobre los derechos de los Niños (art. 3), de los cuales se desprende la obligación de regular internamente el principio de interés superior de los niños y niñas. La Convención sobre los Derechos de los niños y niñas fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989, entrando en vigor el 2 de septiembre de 1990. Con esta normativa internacional se pretende proteger y salvaguardar todos y cada uno de los derechos humanos de los niños y niñas, con base en la visión del interés de los niños, niñas o adolescentes sobre cualquier otro tipo de interés, incluyendo a cualquier sujeto adulto. Dicha Convención ha tenido eco en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, tal como lo ha expresado en los casos de los Hermanos Gómez Paquiyauri vs Perú del 8 de julio de 2004, en el caso de las niñas Yean y Bosico vs República Dominicana, de fecha 8 de septiembre de 2005, en el caso de los niños de la Calle vs Guatemala, de fecha 19 de noviembre de 1999, en el caso Bulacio vs Argentina del 18 de septiembre de 2003, en el caso del Instituto de la reeducación del menor vs Paraguay de fecha 2 de septiembre de 2004, y en la Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: OC-17/02 de fecha 28 de agosto de 2002, la cual indicó que

Este principio regulador de la normativa de los derechos de los niños y niñas se funda en la dignidad misma del ser humano, en las características propias de los niños, y en la necesidad de propiciar el desarrollo de éstos, con pleno aprovechamiento de sus potencialidades así como en la naturaleza y alcances de la

6 La Declaración de los Derechos del Niño cuenta con diez principios, los cuales sugiero leer.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

Convención sobre los Derechos de los niños y niñas.

2. Conceptualización del principio interés superior de los niños y niñas

El Interés superior de los niños y niñas es el principio fundamental y de aplicación obligatoria en los procesos de Niñez y Adolescencia. Este principio se encuentra establecido de manera fundamental en el artículo 3 de la Convención Sobre los Derechos de los niños y niñas. El ISN se puede definir como la potenciación de los derechos a la integridad física y psíquica de cada uno de los niños y niñas, persiguiendo la evolución y desarrollo de su personalidad en un ambiente sano y agradable, que apremie como fin primordial el bienestar general del niño o niña[7]. En otras palabras, se puede indicar que hace referencia al bienestar de los niños y niñas, prevaleciendo sobre cualquier otra circunstancia paralela por la cual se tenga que decidir. Dicha decisión se debe considerar según lo que más le convenga al niño o niña en el caso concreto, a través de determinaciones que así lo indiquen, además de considerar los deseos y sentimientos del niño o niña -de acuerdo con su edad y madurez- y de las necesidades físicas, emocionales y educativas de los niños, niñas o adolescentes. Para poder decidir lo que más le convenga a los niños y niñas, se hace viable tratar de establecer los probables efectos que puedan surgir derivados de la decisión a tomar. Estos probables efectos se hacen referencia en cuanto al cambio o mantenimiento en su entorno, por lo que se tiene que establecer el conjunto de circunstancias personales, físicas, morales, familiares, de amor, confianza y educativas de las que el niño, niña o adolescente se va a rodear. Estos efectos del entorno son los que el juzgador o entidad administrativa deberá ponderar en el momento justo de tomar una decisión, derivado de lo que más le convenga al niño o niña[8]. Esto último se relaciona con lo que manifiesta la doctrina especializada, en cuanto a la predictibilidad, la cual consiste en establecer "la perspectiva de una evaluación previsible de la situación de las partes concernidas" (Aguilar, 2008, p. 243) para lograr establecer que la decisión debe valorar el mejor porvenir -futuro- para el niño o niña, lo que significa poder vivir dignamente en donde se tengan cubiertas necesidades básicas tales como las afectivas, las físico-biológicas, las cognitivas, las emocionales y las sociales. En ese mismo sentido se ha pronunciado la Corte Interamericana de Derechos Humanos en cuanto a que todo niño o niña tiene el derecho de establecer un proyecto de vida que debe de ser cuidado y fomentado por el Estado, para lograr su desarrollo y beneficio social (Los Niños de la Calle vs Guatemala, 2002).

En principio se puede establecer, sin lugar a dudas, que los padres y madres son los principales garantes del interés de sus hijos e hijas, de donde se desprende que estos se encuentran bajo la patria potestad de aquellos, en beneficio de los niños y niñas, con respeto a su integridad física y psicológica y a todo aquello que les beneficie. En igual sentido, se establece como obligación de los juzgadores y juzgadoras resolver lo que más le favorezca al niño o niña, tal y como lo exige el ISN.

Con todo ello, se hace necesario observar que el interés superior de los niños y niñas no es simplemente una institución benefactora; también es importante añadir que el beneficio de los niños, niñas y adolescentes es prioritario, ya que supone un interés supremo a cualquier otro interés en juego. Con este principio, se establece que el juzgador o juzgadora debe adoptar cualquier medida que estime necesaria para garantizar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, en donde se prevea la separación de un peligro para evitarle un perjuicio en su persona, bienes y derechos. En relación con esto último, el artículo 3 de la Convención sobre

7 Cfr. Sentencias de la Sala de la Corte de Apelaciones de la Niñez y Adolescencia. Cfr. Exp. 01141-2009-00360, 01015-2011-00023, 01015-2011-00092, entre otras. En el mismo sentido lo expone O´Donnell (2009), el cual indica que se debe entender por interés superior del niño o niña todo aquello que favorezca su desarrollo físico, psicológico, moral y social, para lograr el pleno y armonioso desenvolvimiento de su personalidad. Cfr. *La Doctrina de la Protección Integral y las Normas Jurídica Vigentes en Relación a la Familia,* www.iin.oea.org/badaj/docs, p.32. (Recuperado el 12 de mayo de 2012).

8 La sentencia de la Sala de Cámara primera de Apelación en lo Civil de la República de Argentina, indica que hace referencia al "centro de vida actual del menor", o sea "el centro de gravedad de sus afectos y vivencias". Exp. 33,648 de fecha 18 de agosto de 2000.

DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

los Derechos de los Niños, previene que en toda decisión judicial o administrativa se debe adoptar lo que más le convenga al niño, niña o adolescente, estableciendo una clara limitante de afectación o restricción de derecho alguno.

Hoy día se traduce el interés superior de los niños y niñas en una visión infantocéntrica o puerocéntrica, la cual lleva consigo que todas las normas e interpretación de las mismas se construyan y fundamenten a través del principio de "interés superior de los niños y niñas" (Aguilar, 2008, p. 234). Lo cual implica que a todo niño, niña o adolescente debe protegerse con preferencia sobre cualquier otro sujeto implicado, como pueden ser su propio padre o madre, terceras personas o la administración pública; por ello, se dice que el interés del sujeto menor prevalece sobre los intereses de otros sujetos, los cuales pasan a segundo plano, razón por lo cual la visión infantocéntrica prima sobre cualquier otra consideración estato y paternocéntrica[9] (Calvo & Carrascosa, 2011, p. 354). Por lo anterior, puedo decir que el contenido esencial del interés superior de los niños y niñas se refiere a la protección y garantía de sus derechos fundamentales para fomentar el libre desarrollo de su personalidad, a través de los valores establecidos en la dignidad que posee todo niño, niña y adolescente[10].

La Corte Interamericana de Derechos Humanos no se ha alejado de la visión infantocéntrica, en cuanto ha señalado -respecto a la relación con el ISN- la entera necesidad de adoptar cualquier tipo de medidas para lograr la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, que se fundamenta en la propia dignidad del ser humano, en las características propias de los niños y niñas, y en la necesidad de propiciar su desarrollo para que alcancen todas sus potencialidades.

3. Fundamentación del principio de interés superior de los niños y niñas

Preservar el interés superior de los niños y niñas es una obligación primordial de la administración pública y de todo el Estado en general, tal y como lo ha establecido la Corte Interamericana de Derechos Humanos[11], por lo que se genera una obligación insoslayable para proteger, fomentar y desarrollar el interés superior de los niños, niñas y adolescentes.

La nueva concepción concentrada en el interés superior de los niños, niñas y adolescentes tuvo sus orígenes en el sistema anglosajón, específicamente en la Child Welfare and adopción Asístanse Act de 1980 de los Estados Unidos de América, que se vio reflejada en la Convención sobre los Derechos de los niños y niñas de las Naciones Unidas de 1989, y en The Children Act de 1989 en Inglaterra, en donde se destaca la regulación primordial sobre el interés superior de los niños y niñas como primacía de su interés de protección integral en la esfera pública y privada[12].

Con base en la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños y niñas de 1989, se establece que el objetivo de la mencionada regulación es la de lograr el desarrollo integral y sostenible de la niñez y de la adolescencia con pleno respeto a todos y cada uno de sus Derechos Humanos, estableciendo en el artículo

9 La sentencia de la Sala constitucional de Costa Rica, indica que la visión infantocéntrica "establece que los derechos de las personas menores de edad priman sobre las pretensiones tanto de los progenitores respecto de los derechos para con sus hijos, como de consideraciones estatales". Exp. 2011-12458 de fecha 13 de septiembre de 2011. En igual sentido la sentencia de la Sala de Cámara primera de Apelación en lo Civil de la República de Argentina, indica que es "la priorización de los derechos e intereses del menor por sobre toda otra razón de orden familiar". Exp. 33,648 de fecha 18 de agosto de 2000.

10 En ese sentido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha expuesto que este principio es un regulador de la normativa de los derechos del niño y se fundamenta en la dignidad de todo ser humano, en las características propias de los niños y niñas y en la entera necesidad de propiciar el desarrollo de los mismos, con el pleno aprovechamiento de sus potencialidades. Cfr. Opinión Consultiva número OC-17, de fecha 28 de agosto de 2002.

11 Cfr. Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, caso *niñas Yean y Bosico vs República Dominicana,* de fecha 8 de septiembre de 2005. Sentencia *Los niños de la Calle vs Guatemala,* de fecha 19 de noviembre de 1999. Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: OC-17/02 de fecha 28 de agosto de 2002.

12 Cfr. *The Children Act* de 1989, establece que en los casos de crianza de los niños y niñas, el juez tomará en consideración lo siguiente: a) los deseos y sentimientos ciertos del niño o niña respectivo (considerado a la luz de su edad y de su entendimiento); b) sus necesidades físicas, emocionales y educacionales; c) el efecto probable en el o ella, de cualquier cambio en sus circunstancias; d) su edad, sexo, personalidad y cualquier característica de el o ella que el juez considere relevante; e) cualquier daño que el niño o niña haya sufrido o esté en riesgo de sufrir; f) qué tan capaces son su padre y su madre, y cualquier otra persona en relación a quien el juez considere ser relevante la cuestión, para satisfacer sus necesidades; y g) el rango de facultades disponibles para el juez bajo esta ley en el procedimiento en cuestión.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

3º la garantía de aplicar en cada caso el interés superior de los niños y niñas para asegurar el goce y disfrute de sus derechos[13].

Con este fundamento, se puede establecer el cimiento primordial del interés superior de los niños y niñas, por medio del cual en todo asunto, conflicto o proceso donde se vea inmiscuido un niño, niña o adolescente, se deberá observar el principio. No importa si el asunto que se ventila es administrativo o judicial, o es penal, laboral, civil, mercantil, administrativo, de niñez o familia; lo importante es que todo operador, funcionario o funcionaria deberá anteponer el interés superior de los niños y niñas. Es un criterio que se debe sopesar para resolver conflictos de intereses, debiendo resolver lo que más le convenga al niño o niña.

En el ámbito internacional, se hace necesario destacar lo establecido en Declaraciones y Tratados Internacionales que han motivado el interés superior de los niños y niñas, como principio rector a todos los niños, niñas y adolescentes, como es el caso del artículo 25.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en donde se indica que la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales; señalando también que todos los niños y niñas nacidos en matrimonio o fuera del mismo, tienen los mismos derechos y protección. Por otro lado, el artículo 24.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, establece que todo niño o niña tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiera, por parte de su familia, de la sociedad y del Estado. En igual sentido, y de manera especializada, lo ha tratado la Convención sobre los Derechos de los niños y niñas en sus artículos 4 y 5, y particularmente en el artículo 3º ya aludido. Con referencia al continente americano, se puede establecer que la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre establece en su artículo VII que todo niño o niña tiene derecho a protección, cuidados y ayudas especiales. En ese sentido se contemplan en el artículo 19 de la Convención Americana de Derechos Humanos, los derechos de la niñez, destacando que todo niño o niña tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieran.

Para concluir, la Honorable Corte de Constitucionalidad de la República de Guatemala, ha indicado que

> Los derechos de igualdad, diligencia y familia, los cuales son de observancia obligatoria en aras de garantizar el interés superior de los niños y niñas, que como quedó apuntado, dicho principio es complemento del conjunto de derechos que persiguen su protección y desarrollo (Corte de Constitucionalidad de Guatemala, 2011).[14]

En ese mismo sentido ha indicado la Corte citada que

> La disposición contenida en la normativa citada constituye un principio que obliga a diversas autoridades e, incluso, a los tribunales e instituciones privadas, a estimar el interés superior de los niños y niñas como una consideración primordial para el ejercicio de sus atribuciones, pues en la medida que se reconoce que los niños tiene derechos, los mismos deben respetarse; es decir, los niños y adolescentes tienen derecho a que antes de tomar una medida respecto de ellos se adopten aquellas que promuevan y protejan sus derechos y no las que conculquen (2011)[15].

13 El artículo 3. 1. de la citada Convención Indica: "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño".

14 Cfr. Expedientes 2694-2011, de fecha 16 de enero de 2012, y 2804-2011, de 27 de enero de 2012.

15 Expediente de la Corte de Constitucionalidad número 322-2011, de fecha 16 de junio de 2011. Es importante hacer notar lo que nos expuso la Honorable Corte de Suprema de Justicia, en cuanto al interés superior del niño en los casos de los procesos de adoptabilidad: "Es el caso que en esta clase de procesos lo que ha de prevalecer es el interés superior del niño, tal como lo establece el contenido del artículo 4 de la Ley de Adopciones, por lo que debe de caracterizarse por la ausencia de formalismos que lejos de garantizar los derechos del menor se convierte en un obstáculo para su ejercicio traducido en excesiva burocracia; asimismo, la posición asumida por el interponente en la presente acción de amparo, contraviene lo que para el efecto regula el artículo 54 de la Constitución Política de Guatemala, al declarar el Estado de interés nacional la protección de los niños huérfanos y de los niños abandonados… Coartar las oportunidades de un menor de edad y, peor aún en el caso de un niño abandonado, es un retroceso para lograr resolver sus necesidades básicas y ampliar sus oportunidades a fin de que alcancen su pleno potencial, puesto que, como todo ser humano los niños y niñas

DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

4. Elementos fundamentales para alcanzar el contenido del interés superior de los niños y niñas

Como lo he manifestado, el ISN tiene como finalidad garantizar el bienestar de todo niño, niña o adolescente, haciendo énfasis en la primacía de su interés sobre cualquier otro. La experiencia ha denotado que el ISN es un principio que se fundamenta en una frase muy utilizada con muy poco sustento doctrinario y jurisprudencial; a raíz de ello, se hace indispensable su tratamiento desde la capacidad natural del sujeto menor de edad, orientado a coadyuvar al establecimiento de dicho principio -eludiendo aspectos que tiendan a afectar la decisión-, así como el entorno y las perspectivas que puedan converger al interés superior de los niños y niñas y, muy especialmente, los criterios y técnicas que todo juzgador o funcionario público debe esgrimir para garantizar que su resolución lleve consigo los elementos indispensables para viabilizar el ejercicio de un verdadero interés superior de los niños y niñas. Indudablemente la solución no será fácil, pero la idea que se tiene es la de posibilitar un acercamiento sustancial e inevitable para garantizar una resolución que encuadre en el esquema filosófico que se pretende en la propia Convención Internacional y en las Leyes especializadas de la niñez y adolescencia[16].

Como lo expuse, para establecer el interés superior de los niños y niñas se hace necesario estudiar y considerar el caso concreto, para luego analizar cada uno de los factores que puedan incidir en determinar lo que más le convenga al niño o niña, y así poder garantizar el goce y disfrute de cada uno de sus derechos. Anteriormente ha quedado patentada una definición que tiende a la potenciación de los derechos físicos y psíquicos de los niños y niñas para lograr la evolución y desarrollo de su personalidad en un ambiente sano y agradable para su bienestar en general[17]; a raíz de ello, se hace indispensable establecer tres puntos concretos para lograr alcanzar los fundamentos teleológicos del principio: la capacidad de los niños y niñas, su entorno familiar y social, y la predictibilidad. Con estos tres elementos se puede establecer el contenido esencial para alcanzar el interés superior de los niños y niñas, los cuales tienen que estar presentes y tratar de ser desarrollados en cada hecho particular. Todo juzgador o funcionario público que tienda a velar por el interés superior, deberá analizar el caso y tratar de encontrar los elementos anteriormente indicados. Tal y como ya lo expuse, el ISN radica en un principio de protección integral al niño o niña, quienes por el simple hecho de ser menores, merecen el más amplio cuidado, atención y protección de sus intereses y derechos, por lo que todas las autoridades administrativas y jurisdiccionales deberán observar, atender y respetar[18]. Por ello,

tienen derechos y necesitan también cuidados y protección especiales, situación que no puede desatenderse por un rigorismo administrativo*"*. Sentencia de la Corte Suprema de Justicia Exp. 188-2011, de fecha 11 de julio de 2011.

16 En Guatemala se cuenta con la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, Decreto del Congreso número 27-2003, vigente desde el año 2003.

17 La Sala de Corte de Apelaciones de la Niñez y Adolescencia de la ciudad de Guatemala, ha definido el principio de interés superior del niño como: *"*(…) la potenciación de los derechos a la integridad física y psíquica de cada uno de los menores, persiguiendo la evolución y desarrollo de su personalidad en un ambiente sano y agradable, que apremie como fin primordial el bienestar general del niño, por lo que este Tribunal ha decidido circunscribirse a resguardar cada uno de sus derechos y auspiciar la tranquilidad en un ambiente familiar o el que más se acerque al mismo*"* Sentencias: 01015-2011-00023, 01015-2011-00092 y 01141-2009-00360.

18 En este sentido, según la jurisprudencia y la doctrina científica podrían ser máximas de experiencia o criterios para la determinación en concreto del interés superior del niño o niña las siguientes: a) Proveer, por el medio más idóneo, a las necesidades materiales básicas o vitales del menor de edad (alojamiento, salud, alimentación...), y a las de tipo espiritual adecuadas a su edad y situación: las afectivas, educacionales, evitación de tensiones emocionales y problemas. b) Se deberá atender a los deseos, sentimientos y opiniones del niño o niña, siempre que sean compatibles con lo anterior e interpretados de acuerdo con su personal madurez o discernimiento. c) Mantener, si es posible, el *statu quo* material y espiritual del niño o niña, y vigilar la incidencia que toda alteración del mismo pueda tener en su personalidad y para su futuro: cambio de residencia y entorno personal, de colegio y de compañeros y compañeras, de amigos, amigas y parientes, de (sistema de) educación, o en la salud física o psíquica; y, frente a eso, se debe ponderar las ventajas, si las hay, de la continuidad de la situación anterior, sin modificar aquel entorno y *statu quo*. d) Considerar particularmente la edad, salud, sexo, personalidad, afectividad, creencias religiosas y formación espiritual y cultural (del niño o niña y de su entorno, actual y potencial), ambiente, y el condicionamiento de todo eso en el bienestar del sujeto menor de edad y el impacto en la decisión que deba adoptarse. e) Habrán de valorarse los riesgos que la situación actual y la subsiguiente a la decisión en cuanto al interés superior del niño o niña (si va a cambiar aquella) puedan acarrear a el o a ella; riesgos para su salud física o psíquica (en sentido amplio). f) Igualmente, las perspectivas personales, intelectuales y profesionales de futuro del niño o

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

es importante destacar la visión infantocéntrica en el plano del interés superior, la cual deberá perdurar en toda resolución y decisión que afecte directa e indirectamente a niños o niñas. Para que las autoridades indicadas puedan establecer los criterios generales, se ha hecho necesario determinar los siguientes contenidos esenciales del interés superior:

a) Expresión y deseos de los niños, niñas y adolescentes.

La capacidad natural de actuación de los niños, niñas y adolescentes se puede determinar a través de su grado de desarrollo intelectual y emocional, que les permite decidir libremente lo que realmente desean hacer y decir. De ahí que pueda establecerse que el niño o niña con suficiente madurez, independientemente de su edad, puede ejercer sus derechos y definir sus deseos; en el caso de carecer de madurez suficiente, el niño o niña podrá ejercer sus derechos y deseos de expresión con la ayuda de sujetos expertos en psicología infantil, los cuales podrán determinar el verdadero deseo del niño o niña.

Con lo anterior, se hace necesario instituir que más importante es hacer referencia a la madurez y capacidad de los niños y niñas en cada caso particular, que imponer una edad generalizadora para todos los casos en general. Lo necesario en cada situación concreta es determinar, a través de un equipo de sujetos expertos (psicólogos y psicoterapeutas), la madurez particularizada de los niños, niñas y adolescentes.

Recientemente se ha manifestado la idea generalizadora de que se debería contar con una determinada edad orientativa en relación con la existencia o no de la suficiente madurez de los niños y niñas, sin considerarla con una infranqueable rigidez, por lo que valdría la pena tomarla como una franja de edad orientativa y flexible a la vez, con dependencia del caso concreto y particularizado (De Lama, 2006, p. 104). Por ello, la ciencia de la psicología ha determinado que a partir de los seis años se puede medir el desarrollo psicológico de los niños y niñas para establecer el logro cognitivo y el autoconcepto, tesis que también se sustenta a través del grupo de psicólogos y psicólogas de la Sala de la Niñez y Adolescencia de la República de Guatemala, que con fecha 19 de julio de 2010 expresaron tal criterio al indicar que

> (…) se llegó a la conclusión de que no es necesario realizar una evaluación psicológica que determine dicha capacidad en los niños cuando oscilan entre la edad comprendida entre (sic) 0 a 6 años, que en este periodo de su vida los niños no poseen aún capacidad analítica para poder hacer dicho análisis[19].

Con independencia de una edad orientativa o de una edad predeterminada sugerida por la psicología, lo más importante es el bienestar de los niños y niñas, y para ello se hace necesario establecer el grado de madurez suficiente a fin de determinar lo que más le convenga al niño, niña o adolescente, para lo cual es importante estudiar cada caso concreto y de manera técnica y particularizada.

Con lo anterior, es necesario contar con psicólogos y psicólogas, psicoterapeutas u otra clase de profesionales que puedan determinar y apreciar la madurez de los niños y niñas para poder conocer y evaluar su opinión. En la actualidad, se le da muy poca relevancia a esta clase de expertos, pero se hace necesario partir de que constituyen un elemento indispensable para determinar la madurez u otra circunstancia que pueda afectar la opinión de los niños y niñas.

Para establecer la capacidad natural de los niños y niñas se hace "indispensable oír al menor de edad, en forma distinta que al adulto" (Solórzano, 2006, pp. 115-116)[20]. En

niña (en particular para el sujeto adolescente), a cuya expansión y mejora debe orientarse su bienestar e interés, actual y futuro. Los sistemas anglosajones establecen una serie de criterios mínimos que deben tener en cuenta los tribunales a la hora de concretar el interés superior del niño o niña.

19 Unidad de Psicología de la Sala de la Niñez y Adolescencia.

20 "La forma de la audiencia no puede ir orientada por el modelo del interrogatorio, sino que debe procurarse el intercambio de impresiones y argumentaciones (no sugestivos) y buscarse un debate razonable acerca de la cuestión que se le consulta al niño o niña, de tal suerte que éste sienta que participa del diálogo y que no solamente es objeto de recopilación de información. De lo que se trata, entonces, es de dictar las medidas administrativas, judiciales y de cualquier tipo que eviten la victimización secundaria del niño o la niña". El artículo 12 de la Convención sobre los derechos del niño, establece como garantía que el niño

DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

las entrevistas o audiencias con niños, niñas o adolescentes, en el Juzgado de la Niñez y Adolescencia de Quetzaltenango (Guatemala), se desarrolló un mecanismo de circuito cerrado, (el cual fue replicado en el Juzgado de la Niñez y Adolescencia del área Metropolitana), donde el niño o niña es colocado en un sitio especial para juegos -sala lúdica- en compañía de una psicóloga, la cual le hace el acercamiento correspondiente -con juegos, habilidades o distracciones infantiles- para obtener la entera confianza de los niños y niñas; cuando se establece esa confianza especial con la psicóloga, para el niño o niña ella es una mujer mayor con la que está jugando; esto inicia con la exploración por parte de la profesional para determinar su capacidad, y así entender la situación del caso concreto y examinar su voluntad y apreciación sobre la situación que se persigue dentro del proceso. Lo que destaca en este sistema es que la psicóloga se encuentra interconectada por micrófonos, cámaras y sonidos que el niño o niña no aprecia ni muchos menos escucha; todos los sujetos procesales, incluyendo el juzgador, se encuentran en otra sala completamente separada del recinto donde se ubica el niño o niña, observando y escuchando toda la información explorada por la profesional de la psicología a través del circuito cerrado de televisión. Con este sistema se garantiza evitar la revictimización del sujeto menor de edad en las salas de audiencias y se logra establecer de mejor forma la capacidad natural de los niños y niñas. Por otra parte, es muy importante resaltar lo que nos indica la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en cuanto a que un niño o niña no deberá ser entrevistado con más frecuencia de la necesaria, particularmente cuando se investigan acontecimientos dañinos para el o ella, derivado de que al escuchar le puede resultar difícil, además de causarle daños traumáticos[21].

Para establecer la capacidad natural de los niños y niñas, se hace indispensable tomar en consideración lo relacionado con la autonomía progresiva como derecho inalienable que todo niño o niña tiene, toda vez que esta permite ejercer derechos y asumir obligaciones de conformidad con la evolución de sus facultades psíquicas; de ahí que la capacidad natural del sujeto menor de edad depende de su capacidad paulatina de ejercer por sí sus derechos. Con la autonomía progresiva se garantiza que entre mayor es el niño o niña, mayor es su capacidad para ejercer sus derechos y contraer obligaciones. La autonomía progresiva es un derecho de la niñez, estipulado en los artículos 5 y 12 de la Convención sobre los derechos de los niños y niñas y en el artículo 5 de la ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia de Guatemala[22]. En igual sentido se ha expresado la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que ha indicado que se debe partir de

> (…) un análisis casuístico, lo cual implica que las necesidades e intereses actuales de la niña deben ser determinado mediante el análisis calificado de personas especializadas que consideren diversos factores individualizados, como su madurez o las experiencias vividas hasta el presente.

Dentro de la tarea de determinación de los deseos del niño, niña o adolescente, es importante percatarse de cualquier síndrome que pueda afectar su voluntad[23]:

tiene derecho a expresar su opinión libremente, cuando esté en condiciones de formarse su propio juicio, teniéndose en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez.

21 Cfr. Sentencia del caso Karen Atala vs Chile de fecha 24 de febrero de 2012.

22 El artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño, indica: "Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención". El artículo 12.1 de la citada Convención, expresa: "Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño". En igual sentido el artículo 5 de la Ley especial señala: "Interés de la niñez y la familia. El interés superior del niño, es una garantía que se aplicará en toda decisión que se adopte con relación a la niñez y la adolescencia, que deberá asegurar el ejercicio y disfrute de sus derechos, respetando sus vínculos familiares, origen étnico, religioso, cultural y lingüístico, teniendo siempre en cuenta su opinión en función de la edad y madurez. En ningún caso su aplicación podrá disminuir, tergiversar o restringir los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Política de la República, tratados y convenios en materia de derechos humanos aceptados y ratificados por Guatemala y en esta Ley…"

23 El Comité de los Derechos del Niño, ha establecido que: "… el niño tiene el derecho a expresar sus propias opiniones y no las

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

Los principales síndromes a establecerse son los siguientes:

i) Síndrome de Alienación Parental: Consiste en un proceso por medio del cual uno de los progenitores (el padre o la madre) realiza estrategias personales y egoístas, donde logra transformar la conciencia y derecho de sus hijos e hijas, impidiéndole, obstaculizándole y destruyéndole los vínculos de los niños y niñas con el otro progenitor y demás familiares. Este síndrome de Alienación Parental (SAP) fue instituido por Richard Gardner, quien Indicó que se basa en un desorden derivado de las disputas judiciales sobre la custodia de los hijos e hijas. Se inicia cuando el padre o la madre hace creer al niño que el otro (padre o madre) es malo, por lo que le traslada una doble visión: un padre bueno o una madre buena, a quien ama y respeta, y el otro a quien odia y menosprecia. Según Gardner, existen síntomas primarios del Síndrome de Alienación Parental, siendo los siguientes: 1. Campaña de denigración hacia el padre o hacia la madre. Se manifiesta verbalmente y en los actos. En los niños y niñas se observan continuas descalificaciones hacia su padre o hacia su madre (hacia uno de los dos). 2. Débiles, absurdas o frívolas justificaciones para el desprecio. Muchas de las quejas presentadas por los menores o por las menores carecen de coherencia suficiente para justificar el no mantener visitas con el progenitor o progenitora no custodio. 3. Ausencia de ambivalencia. Todo es bueno para uno (padre o madre) y todo es malo para el otro. Están seguros de ellos y de su sentimiento hacia el otro padre: el odio. 4. Fenómeno del pensador independiente. Los niños o niñas afirman que la decisión de rechazo es completamente suya y niegan la influencia de cualquier persona. 5. Apoyo reflexivo al progenitor alienante en el conflicto parental. Los niños o niñas aceptan la validez de las alegaciones de uno de los progenitores (padre o madre) contra el otro aunque se les ha demostrado lo contrario. 6. Ausencia de culpa hacia la crueldad y la explotación del progenitor alienado. Los hijos e hijas no sienten ninguna culpabilidad por la denigración o la explotación del progenitor o progenitora alienado. Muestran total indiferencia hacia los sentimientos de ese otro progenitor 7. Presencia de argumentos prestados. El hijo o hija mayor cuenta hechos que no ha vivido el manifiestamente o que ha escuchado contar. Además conoce todos los procedimientos legales que existen entre su padre y su madre. 8. Generalización a la familia extensa. En este caso hay un claro desprecio hacia la familia del progenitor o progenitora alienado y de sus medios hermanos o hermanas. Por otro lado, también se ha indicado que el Síndrome de alienación parental se puede manifestar en los padres y madres, y esto suele ocurrir cuando el sujeto alienador es una persona sobreprotectora, además de estar cegada por su rabia o por un ánimo de venganza, provocado por los celos o por la cólera[24]. El progenitor o progenitora alienador se ve como víctima, tratado injusta y cruelmente por el otro, del cual se quiere vengar haciéndole creer a sus hijos e hijas que su cónyuge tiene toda la culpa[25]

opiniones de los demás". Observación General N° 12 (2009).

24 Actualmente, en doctrina se estudia un síndrome que se refiere exclusivamente a la figura materna **(síndrome de la madre maliciosa)** por ser lo que comúnmente suele suceder, aunque existen excepciones con relación a padres que impiden el acercamiento de sus hijos o hijas a la madre. Esta clase de circunstancias se imponen cuando la madre intenta injustificadamente castigar a su exmarido o exconviviente, colocando al niño o niña contra el progenitor, implicando a otras personas en sus actos maliciosos o manteniendo litigios judiciales durante años solicita medidas de seguridad sin fundamento, con lo cual interfiere en el régimen de relaciones familiares y en el libre acceso del padre para con sus hijos e hijas. Se produce un patrón de actos contra el padre como contarle a los niños y niñas mentiras sobre que en realidad no es su padre, que no paga la pensión alimenticia, que la maltrataba, que los abandonó, etc. Lo difícil de todo ello, es poder observar el grave daño que se les hace a los niños y niñas, ya que ellos y ellas tienen el pleno derecho de disfrutar y compartir con ambos -padre y madres-, aunque estén separados. Ninguno de los dos progenitores tienen derecho a negarle el padre o la madre a sus hijos e hijas. Cfr. VV.AA (2009), Síndrome de Alienación Parental (SAP) en procesos de separación, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, p. 5. El más cruel ejemplo de este síndrome, es lo que aconteció en la ciudad de Guatemala, donde una madre por impedir -a toda costa- el libre relacionamiento de su hija con su señor padre, provoca la violación de su propia hija -con resultado muerte-, con el propósito desmedido de pretender falsamente incriminar de los hechos de violación al padre de la niña y, así, poder alejarlo totalmente de la niña. Posteriormente se demostró en juicio la falsedad de la madre y la responsabilidad penal por la muerte de su propia hija.

25 Cfr. VV.AA. (2009), Síndrome de Alienación Parental (SAP) en procesos de separación, Ob. cit., pp. 8 y ss. Por otro lado, se indica en psicología que dicho fenómeno se fundamenta en una carga de odio que es dado a los niños y niñas por medio de la "la repetición constante y estudiada de mentiras y manipulaciones, las más usuales suelen ser; "tu papi (o mami) no te quiere", "no te busca", "no da dinero para ti", "no te llama", "me agrede cuando tú no ves", etc., etc." Vid, Rodríguez-Sacristán J: *El hecho sorprendente del enfermar en la infancia. En: Psicopatología del niño y del Adolescente*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones 1995, pp. 29-44.

Por lo anterior, la psicología moderna considera al SAP como una de las formas más sutiles de maltrato infantil[26]. En el ámbito jurisprudencial, se ha determinado que el Síndrome de Alienación Parental es en verdad un método programador donde uno de los dos ascendientes directos ataca y manipula al otro a través de métodos que tienden a dañar psicológicamente a los niños y niñas; esto ocurre normalmente después de una separación o divorcio, tal y como lo exponen las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, como en el caso Affaire Dabrowska vs Polonia, de fecha 2 de febrero de 2010, en cuya sentencia se indica que: "El Tribunal reconoce la programación de la menor por parte de la madre y la falta de diligencia del Estados para hacer cumplir el derecho del menor y del padre a mantener una relación".[27]

ii) Versión del Síndrome de Estocolmo: Consiste en una versión del síndrome de personas secuestradas por sus secuestradores, donde se logra un grado de afectividad entre el agredido o agredida con su agresor o agresora, hasta impedir cualquier tipo de intervención policial y judicial (Torres, 2009 y López-Contreras, 2008, p. 61). En el ámbito de la niñez, se define como una relación emocional de dependencia entre el niño o niña con el sujeto adulto, hasta lograr una convicción en la persona menor de que no puede sobrevivir sin el cuidado y alimento de su padre, madre, tutores o responsables, aunque esté siendo directamente agredido por ellos. Este tipo de versión se puede establecer en cualquiera de las relaciones paterno-filiales o de persona adulta referencial significativa que pueda tener el niño, niña o adolescente, quien a pesar de estar sometido a un trato que va en contra de sus derechos, consiente en ello y quiere seguir permaneciendo al lado de quien lo agrede.

iii) Padrectomía (Síndrome del padre destruido): Consiste en la extracción de la figura paterna de la mentalidad y necesidad de los niños, niñas y adolescentes, con lo cual se produce la pérdida total o parcial de los derechos del padre o madre ante sus hijos e hijas. En muchas ocasiones se logra establecer el presente síndrome, por la separación o divorcio del padre y la madre, en donde uno de ellos logra extirpar la afectación de los niños y niñas hacia el otro, produciendo una creencia natural de la inexistencia del progenitor o progenitora, concibiéndolo como innecesario y se transforma el niño en una indiscutible pertenencia maternal, o paternal, según el caso (Zicavo, 2008). Se indica que ese alejamiento forzado del padre para con sus hijos e hijas, pareciera no interesarle en absoluto a la madre o al padre que ejerza la custodia, ya que se queda con los hijos e hijas y elimina para siempre ese vínculo filial, por lo que da inicio a un sufrimiento del progenitor o progenitora ausente por la pérdida de sus hijos e hijas, que al igual que en los niños y niñas se manifiesta con la misma intensidad[28].

26 Cfr. VV.AA. (2008), *El Síndrome de Alienación Parental: Una forma de maltrato infantil,* p. 2 http://dx.doi.org/10.4321/S1135-76062006000100009 (visitado el 19 de junio de 2012). En esta obra se indica que: "Sea cual fuere el miembro de la pareja (madre o padre) con quien conviva el niño se ha de garantizar la relación con ambos tras la separación; los regímenes de visitas tienen varias e importantes funciones psicológicas para el desarrollo de la infancia; las visitas protegen los derechos del menor de acceso al progenitor no custodio, al igual que los de este último; así mismo, se protege el vínculo emocional entre el niño y sus progenitores, ya que se le proporcionan modelos de rol alternativos y, por último, se permite al progenitor custodio que descanse de su responsabilidad en la crianza".

27 En ese mismo sentido, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha expuesto que "para un padre y su hijo, estar juntos representa un elemento fundamental de la vida familiar, aunque se rompa la relación entre los padres, y las medidas internas que se lo impiden constituyen una injerencia en el derecho protegido por el artículo 8 (derecho a la familia) del Convenio". Sentencia Johansen contra Noruega, 7 agosto 1996. En igual forma, indica que: "…la idoneidad de las medidas para reunir a un progenitor y su hijo, se juzga según la rapidez de su aplicación, ya que el paso del tiempo puede tener consecuencias irremediables para la relación entre el niño y aquel de los progenitores que no vive con él (véase, *mutatis mutandis*, sentencias Ignaccolo Zenide contra Rumanía [tedh 2000, 14], núm. 31679/1996, ap. 102, cedh 2000-i, maire contra portugal [jur 2004, 73133] , núm. 48206/1999, ap. 74, tedh 2003-vii, y Bianchi contra Suiza, núm. 7548/2004, ap. 85, 22 junio 2006)". Sentencia Caso Saleck Bardi contra España. de 24 mayo 2011.

28 Cfr. Bautista López, R., *Padrectomía (Síndrome del padre destruido), http://www.zetatijuana.com/html/EdcionesAnteriores/Edicion1751/Opinionez_Padrectomia.html, (consultado el 30 de mayo de 2012).* En igual sentido se manifiesta Ferrari, al indicar que: "En muchos casos se podrá decir que el padre partió pero que dejó arreglada la situación económica o que siempre pasa dinero, pero todos sabemos que la relación de los padres con los hijos no sólo consiste en cubrir las necesidades materiales, sino que va mucho más allá. Aunque el cheque llegue el hijo sigue sin padre, con el enorme vacío adentro, con esa pesada carga que significa no tener padre, con ese "cáncer" a la autoestima de ser un hijo ignorado y sin poder enriquecerse con esa otra persona que debería estar a su lado y no está. El niño crecerá con cierto desequilibrio, que a veces será es demasiado, ya que a menudo la ausencia de padre trae la sobrepresencia de madre". (Ferrari, 2008).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

En el caso de las opiniones de los niños y niñas, se hace viable considerar la autonomía progresiva, la que permite instituir la suficiente madurez de juicio entre estos[29]. Existirán casos donde se podrá establecer dicha madurez, y el niño, niña o adolescente pueda tener una actuación directa y por sí mismo, derivado del desarrollo de su autogobierno. En algunos otros casos, el desarrollo de la personalidad de los niños, niñas y adolescentes se ejercerá a través de su padre y su madre, o de los sujetos que ejerzan como tutores o encargados, quienes serán sus intérpretes en el ámbito judicial o administrativo. El Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General número 12, expone que el niño o niña tiene el derecho de expresar su opinión libremente, sin ningún tipo de presión, sin ser manipulado o influenciado indebidamente, con lo cual se garantiza que el niño o niña tiene el derecho de expresar sus propias opiniones y deseos y no las opiniones o deseos de los demás[30]. Con ello se puede establecer que todo niño o niña tiene el pleno derecho de ser escuchado en cualquier entidad judicial o administrativa en los procedimientos donde se le pueda afectar algún derecho por ser niño o niña. El derecho de opinión de los niños y niñas abarca aspectos sociales, familiares, laborales, judiciales, de salud, de educación, de inmigración, de asilo, etc. (Comité de los Derechos del Niño, 2009, pp. 15 y ss).

Es necesario acotar que la manifestación del deseo del menor no siempre coincide con su propio interés; en estos casos, se hace necesario determinar si su actitud deviene de alguna condición caprichosa, del desconocimiento de otro entorno o de una alienación parental. Razones primordiales que se tienen que establecer para determinar los límites a los deseos de los niños y niñas, cuando estos sean contrarios a sus derechos fundamentales y al libre desarrollo de su personalidad. Los deseos de la persona menor se pueden hacer valer a través de una participación directa o en audiencias judiciales y administrativas. Es necesario advertir que los deseos de los niños y niñas no siembre pueden coincidir con su propio interés, por lo que los juzgadores y juzgadoras deben ser analíticos y agenciarse de personas expertas para tomar una mejor decisión (v. gr. el niño que no quiere ir al hospital, no quiere las inyecciones, no desea ir al colegio, no desea visitar a su padre o madre, no desea relacionarse con sus hermanitos o hermanitas, etc.).

b) Entorno familiar y social de los niños y niñas

Se refiere al conjunto de circunstancias personales, familiares, sociales, educativas, morales, culturales, etc., de las que se rodea el niño, niña o adolescente. Es necesario advertir cada una de estas circunstancias antes de tomar cualquier decisión, puesto que el niño o niña tiene pleno derecho de gozar y disfrutar su vida dentro de un adecuado entorno familiar, social, educativo y cultural. En cualquier caso particular, se debe hacer una ponderación de

29 Sobre la autonomía progresiva, el Comité de los Derechos del Niño establece: "Al exigir que se tengan debidamente en cuenta las opiniones, en función de su edad y madurez, el artículo 12 deja claro que la edad en sí misma no puede determinar la trascendencia de las opiniones del niño. Los niveles de comprensión de los niños no van ligados de manera uniforme a su edad biológica. Se ha demostrado en estudios que la información, la experiencia, el entorno, las expectativas sociales y culturales y el nivel de apoyo contribuyen al desarrollo de la capacidad del niño para formarse una opinión. Por ese motivo, las opiniones del niño tienen que evaluarse mediante un examen caso por caso. "Madurez" hace referencia a la capacidad de comprender y evaluar las consecuencias de un asunto determinado, por lo que debe tomarse en consideración al determinar la capacidad de cada niño. La madurez es difícil de definir; en el contexto del artículo 12, es la capacidad de un niño para expresar sus opiniones sobre las cuestiones de forma razonable e independiente. Los efectos del asunto en el niño también deben tenerse en consideración. Cuanto mayores sean los efectos del resultado en la vida del niño, más importante será la correcta evaluación de la madurez de ese niño. Debe prestarse atención a la noción de la evolución de las facultades del niño y a la dirección y orientación que proporcionen los padres" (Comité de los Derechos del Niño, 2009).

30 El Comité de los Derechos del Niño, indica que "La realización del derecho del niño a expresar sus opiniones exige que los responsables de escuchar al niño y los padres o tutores informen al niño de los asuntos, las opciones y las posibles decisiones que pueden adoptarse y sus consecuencias. El niño también debe estar informado sobre las condiciones en que se le pedirá que exprese sus opiniones. El derecho a la información es fundamental, porque es condición imprescindible para que existan decisiones claras por parte del niño. Los Estados partes deben garantizar que el niño pueda expresar sus opiniones 'en todos los asuntos' que lo afecten. Ello representa una segunda condición para este derecho: el niño debe ser escuchado si el asunto que se examina afecta al niño. Esta condición básica debe ser respetada y comprendida ampliamente" (Comité de los Derechos del Niño, 2009). Por su parte, De Torres, en su obra *Interés del menor y derecho de familia (*Ob. cit., p. 23), expone que no se debe confundir el bien del niño con el deseo del niño por muy atractivo que parezca, puesto que una persona puede tener deseos irracionales, con lo que no le beneficiara de ninguna manera.

cada uno de los derechos con que cuenta el niño o niña, para así tomar una decisión y agenciarle todos y cada uno de sus derechos, tomando en cuenta su entorno y el ambiente que más le favorezca para el desarrollo de su personalidad. En este campo se hace referencia al proceso de formación, aprendizaje y afianzamiento de la propia personalidad de los niños, niñas y adolescentes. Todo niño o niña tiene el pleno derecho de que el desarrollo de su personalidad venga marcado por un conjunto de valores sociales jurídicamente relevantes, por lo que todos los padres, madres, tutores o encargados deben inculcarles los valores innatos sobre la dignidad, la libertad, la seguridad, el respeto y la cordura[31]. Se trata de establecer que al niño, niña o adolescente se le infundan los derechos de las demás personas, de tal forma que aprenda que en el ejercicio de sus propios derechos debe respetar el derecho de los demás (De Lama, 2006, p. 100).

Con todo ello, se tiene que proveer de educación formativa e integral al niño o niña.

En este campo del entorno, se hace viable el planteamiento de la ponderación de bienes y derechos de los niños y niñas, tomando en consideración lo que más les favorezca en cada caso concreto, toda vez que se tendrá que sopesar los derechos que tenga de un lado con los derechos que tenga de otro lado, para advertir y resolver la colisión por el derecho que tenga mayor peso (v. gr. en un hogar se le ofrece cariño y educación y en el otro hogar se le ofrece amor, cariño, comprensión, confianza, educación y respeto)[32]. El objeto es proporcionarle al niño o niña un entorno familiar y social más acorde y de conveniencia al niño, niña o adolescente, por lo que el juzgador o juzgadora deberá advertir, sopesar y determinar el ambiente que más le convenga al sujeto menor de edad para el desarrollo pleno de su personalidad. Para el establecimiento del desarrollo de su personalidad se hace indispensable valorar cada una de las circunstancias actuales que posee el niño o niña, y las circunstancias futuras que se prevea que va a poseer. El objetivo último es observar a un sujeto menor sano, educado, alimentado, respetado, alegre y con una dirección de vida acorde con lo que se espera de cualquier niño o niña[33]. Lo que se persigue es lograr que todo niño, niña o adolescente alcance el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, y demás valores humanos. Dicho desarrollo integral lleva inmerso el acrecentamiento y el aprovechamiento inteligente y ético de las capacidades de los niños y niñas, para darles acceso a la libertad, a la seguridad, a la integridad, a la igualdad, a la educación, a la salud, al disfrute, al amor, a la comprensión, como también al disfrute de un medio ambiente sano, a bienes de orden inmaterial como el

31 El Comité de los Derechos del Niño, ha expuesto que: "La salud y el desarrollo de los adolescentes están fuertemente condicionados por el entorno en que viven. La creación de un entorno seguro y propicio supone abordar las actitudes y actividades tanto del entorno inmediato de los adolescentes –la familia, los otros adolescentes, las escuelas y los servicios- como el entorno más amplio formado por, entre otros elementos, la comunidad, dirigentes religiosos, los medios de comunicación, las políticas y leyes nacionales y locales". También indica que, "El Comité subraya la importancia del entorno familiar, que incluye a los miembros de la familia ampliada y de la comunidad así como a otras personas legalmente responsables de los niños o adolescentes". Observación General No. 4 (2003).

32 En cuanto a la ponderación de derechos o principios, se ha estipulado que cuanto mayor es el grado de la no satisfacción de uno de los derechos o principios, mayor deberá ser la importancia de la satisfacción del otro. En igual forma se ha determinado que la ponderación de derechos es la fórmula para determinar, en un caso concreto, cuál de los derechos en colisión tiene mayor peso. La estructura de la ponderación se determina a través de la ley de ponderación, la fórmula del peso y las cargas de argumentación. Con ello, lo que se pretende es considerar de una manera imparcial los derechos contrapuestos con la finalidad de resolver el conflicto, fundamentados en la cantidad y calidad de lesión o satisfacción de derechos, para el caso concreto. En conclusión, esta se puede considerar como una fórmula mágica del juzgador o juzgadora para advertir y colocar los derechos en conflicto en una balanza y, así, determinar la manera como esta se inclina. Sobre ello, nos expresa la doctrina que: "De esta forma, sin que en el plano abstracto se altere la antes mencionada convivencia de los principios, lo que se advierte es la configuración de una jerarquía axiológica, esto es, una relación valorativa establecida por el intérprete mediante un juicio de valor, por cuyo resultado un principio desplaza a otro y se torna aplicable en una causa particular; insistiendo en que dicha jerarquía siempre se refiere a casos concretos" (Baquerizo, 1994, p. 29.

33 En este sentido el Comité de los Derechos del Niño, ha expresado que "El Comité espera que los Estados interpreten el término 'desarrollo' en su sentido más amplio, como concepto holístico que abarca el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social del niño. Las medidas de aplicación deben estar dirigidas a conseguir el desarrollo óptimo de todos los niños" (Comité de los Derechos del Niño, 2003). Medidas Generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 4 y 42 párrafo 6 del artículo 44), año 2003, p. 4.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

saber, al derecho a participar plenamente en la vida de la comunidad y en los procesos de toma de decisiones, y a gozar, al mismo tiempo, de las libertades humanas, económicas y políticas.

Por lo tanto, para determinar el mejor entorno familiar y social para el niño, niña o adolescente, se hacen indispensables tres elementos: a) velar por una vida larga, saludable y afectiva; b) velar por adquirir conocimientos y, c) tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso. Por lo que, si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecerán quebrantadas[34].

c) Predictibilidad

Consiste en tratar de predecir la situación o condición futura de los niños, niñas y adolescentes, en cada caso concreto, por lo que en toda decisión judicial o administrativa se deberá valorar las condiciones futuras que sopesarán sobre ellos y ellas. El principio del interés de los niños y niñas prevé una actuación en el presente para establecer los resultados futuros a su favor, en donde se tiene que predecir, con visión expectante, su futuro, destacándose la predictibilidad para alcanzar el mejor desarrollo integral. La doctrina anglosajona se desarrolla a través de la predictibilidad, la cual ha obtenido frutos importantes, ya que estima la idea de que los padres, madres, responsables, tutoras o tutores, deben actuar conforme a lo que el niño o niña, cuando llegue a ser adulto, considerará que hubiese sido lo mejor[35] (Diez-Picazo, 1984, p. 173, De Lama, 2006, p. 98, Zermatten, 2003, p. 14). Es importante colocarse mentalmente en la posición de los niños y niñas con visión al futuro y establecer objetivamente lo que más les convenga para el desarrollo de su personalidad. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en la sentencia los Niños de la Calle vs Guatemala, ha dejado establecida la necesidad de determinar, en cada caso concreto, el mejor futuro de los niños, niñas y adolescentes, con base en la predictibilidad; así lo expuso: "todo niño tiene derecho a alentar un proyecto de vida que debe ser cuidado y fomentado por los poderes públicos para que se desarrolle en su beneficio y en el de la sociedad a la que pertenece" (Villagrán-Morales y otros vs. Guatemala, 1999). Por tal razón, se hace ineludible determinar con base en estudios serios, el mejor futuro de los niños y niñas, garantizándole, cuando crezca, su satisfacción de conocer que fue la mejor decisión que se haya tomado en su beneficio. Se hace importante considerar, que cuando se es niño o niña, muchas personas mayores son las que toman las decisiones por los menores de edad, por lo que, están completamente obligadas a no equivocarse. La equivocación o no de la decisión, es la gran repercusión del hombre del mañana, por lo que, se debe de tener consciencia de la mejor decisión, para el mejor futuro de los niños y niñas (Hodgkin & Newell, 1998, p. 41)[36]. Por tal razón, se considera indispensable la utilización del equipo multidisciplinario -psicólogos y psicólogas, trabajadores y trabajadoras sociales, pedagogos y pedagogas, y médicas y médicos-, para proveerse de una mejor resolución, en beneficio ineludible de los niños, niñas y adolescentes.

Con los tres elementos sustanciales anteriormente definidos, se garantizará el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia (Arango, 2009, pp. 27 y ss.)

Lo que persigue el desarrollo integral es hacer valer el desarrollo de la persona humana, con énfasis en lograr su mejor desenvolvimiento social, humano, intelectual, religioso y demás valores de la propia dignidad humana. Al establecer la voluntad de los niños y niñas sin restricción o coacción alguna, la determinación del mejor entorno familiar, social y educativo posible y la previsión de su mejor futuro, hacen posible garantizar el desarrollo integral de su personalidad.

34 *Ídem.*

35 En la obra citada (p. 14), Zermatten, indica que "(…) la toma de conciencia del interés superior del niño no solamente en el momento en el que la decisión debe ser tomada, sino también en la perspectiva de una evaluación previsible de la situación de las partes concernidas. Esto parece particularmente importante en un dominio, la infancia, donde las situaciones por definición evolucionan rápidamente y donde parece ciertamente necesario actuar en el momento, aunque preservando, tanto como sea posible, el porvenir".

36 En la obra citada, los autores manifiestan que: "Todo plan de acción a favor de los niños debe integrar el principio "interés superior". Para ello, se establecerán mecanismos que permitan evaluar las repercusiones sobre los niños de las medidas adoptadas…".

DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

Indudablemente, para lograr el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia con base y fundamento en las decisiones judiciales, se hace necesario establecer la opinión y voluntad de los niños y niñas (libre de presiones o manipulaciones), la determinación del mejor entorno familiar, social y educativo para el niño o niña, y el establecimiento de un superior futuro, a partir de la predictibilidad. Ineludiblemente el juzgador o juzgadora, en caso de conflicto de intereses y derechos, deberá ponderar los elementos y derechos más sustanciales para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas. Dicha ponderación se tendrá que llevar a cabo a través de una análisis sustancioso por parte del juzgador o juzgadora, donde deberá determinar los elementos cualitativos y cuantitativos de todos y cada uno de los derechos que el niño o niña debe gozar. Es decir, en un caso concreto deberá de establecer cuántos derechos y qué calidad de derechos puede disfrutar el niño, de un lado, y determinar la calidad y cualidad de derechos que se le ofrece al niño o niña, del otro lado. Con el balance o ponderación de estos derechos, deberá exponer la cantidad y la calidad de derechos que se le garantizarán al niño o niña por el lado que se decidió el juzgador o juzgadora. A veces puede surgir el conflicto entre la voluntad de los niños y niñas con su entorno familiar y la predictibilidad; es allí donde quien juzgue deberá también hacer valer lo anteriormente indicado. Todo lo anterior, con el objeto de lograr el desarrollo integral de los niños y niñas, destacando la vida, la salud, la seguridad, el amor, la armonía, la convivencia, el disfrute, la educación, los conocimientos, y un nivel de vida adecuado.

5. Técnicas para determinar el interés superior de los niños y niñas

Para determinar y coadyuvar a observar el interés superior de los niños y niñas, todo ente administrativo o judicial deberá auxiliarse de técnicos en la materia para definir lo que más le favorezca al niño, niña o adolescente en cada caso concreto. A raíz de ello, se hace necesario que toda autoridad se haga acompañar de expertos y expertas para dicha determinación y posterior decisión. Dentro de los individuos expertos a tomarse en cuenta, están:

a) Perspectiva psicológica y psicoterapeuta: Indiscutiblemente la ciencia de la psicología juega un rol importantísimo para determinar la capacidad natural de los niños y niñas, muy especialmente la psicología infantil, la que deberá estudiar el comportamiento de los niños y niñas desde sus características cognitivas, motoras, lingüísticas, perceptivas, emocionales y sociales. Por otro lado, también es de relevancia la psicoterapia, la cual consiste en determinar, evaluar y generar los cambios necesarios para el mejor desarrollo de la personalidad de los niños, niñas y adolescentes. Consecuentemente, esta ayuda profesional posibilitará que al menor de edad se le promueva los cambios de comportamiento, logre la adaptación a su entorno, y logre la salud psíquica y física y la integración e identidad psicológica para su bienestar y desarrollo integral. Estas técnicas son ineludibles para determinar la situación real de los niños y niñas, y así poder establecer las ventajas y desventajas que se pueden prever en cualquier tipo de resolución. Tanto la psicología como la psicoterapia son fundamentales para la toma de cualquier decisión. Es necesario recordar que el juzgador o juzgadora no es omnisciente, por lo que deberá hacerse acompañar y auxiliar de esta clase de sujetos expertos que van a poder determinar lo que mejor le convenga al niño o niña. Dentro de los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes, se encuentra la de acudir a las audiencias judiciales acompañados por esta clase de técnicos. En cada uno de los procesos de la niñez víctima, se hace necesario que quien vaya a juzgar, antes de tomar cualquier decisión, se haga acompañar de un experto o experta en psicología, el cual le hará saber algunas actitudes, capacidades o necesidades que tiene el sujeto menor de edad, con el objeto de resolver lo que más le favorezca a este. En la actualidad no es concebible reconocer una resolución judicial sin esta clase de sustento técnico y especializado. Por otro lado, se hace

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

importante recomendar al personal técnico o perito en la materia, la especialización en niñez y familia, toda vez que la ciencia está avanzando y se necesitan estudios especializados para el mejor tratamiento de la niñez víctima (Comité de los Derechos del Niño, 2009, pp. 13-14).[37]. No basta con ser psicólogo o psicóloga general, se necesita tener una especialización o maestría en psicología infantil.

b) Perspectiva social: La disciplina relacionada con el Trabajo Social, al igual que el aspecto psicológico, juega un papel indispensable para determinar la capacidad y la mejor conveniencia en el caso concreto de los niños, niñas o adolescentes. El trabajador o trabajadora social le facilita al órgano administrativo o judicial la información relevante sobre los aspectos socioeconómicos de los niños y niñas, de su padre y madre, de sus tutores, tutoras o sujetos encargados, y del entorno donde se desenvuelve o donde se desenvolverá. En el estudio del trabajador o trabajadora social se puede determinar la ponderación de los riesgos que pueden sobrevenir en contra del niño o niña. De igual forma, el trabajador o trabajadora social se encarga de establecer los factores protectores y saludables a su favor con que cuenta su familia o las personas responsables que lo abrigan. La idea fundamental es proporcionarle todos los insumos sociales, económicos y de entorno familiar de los niños y niñas al juzgador o juzgadora. Con dicha información, quien juzgue deberá abordar el caso y resolver la mayor conveniencia que merece todo niño, niña o adolescente.

c) Perspectiva pedagógica: Al igual que las anteriores, consiste en una disciplina que se encarga de velar, estudiar y recomendar la mejor educación de los niños, niñas y adolescentes, en cada caso particular.

d) Equipo multidisciplinario: Indudablemente, con las tres disciplinas anteriores se puede determinar la capacidad natural de los niños y niñas y las condiciones personales, psicológicas, económicas, sociales, así como todo lo referente a su entorno, con el objeto de establecer las condiciones reales del desarrollo personal de los niños y niñas, y de esa manera determinar lo más conveniente para su desenvolvimiento futuro.

Desde nuestro particular punto de vista, el atender a un niño, niña o adolescente deberá hacerse a través de un equipo multidisciplinario en su conjunto, el cual deberá estar integrado, como mínimo, por cada uno de los sujetos profesionales anteriormente indicados. Sería mucho mejor, para brindar seguridad y certeza en el tema de niños y niñas, que cada una de las personas profesionales tengan al menos una especialización en niñez, como por ejemplo: psicología infantil, trabajo social con visión infantil, y la pedagogía correspondiente. Para el análisis de los casos, se hace viable una integración del equipo multidisciplinario para determinar los puntos concretos de cada niño, niña o adolescente. El equipo multidisciplinario deberá analizar el problema desde una visión infantocéntrica en cada caso concreto, para así poder establecer el ISN, con base en los criterios indispensables para determinar dicho interés. En casos complejos y para una mejor resolución, sería muy importante abordar la cuestión con el auxilio de varios individuos técnicos en psicología, en trabajo social y en pedagogía, y así poder evitar cualquier tipo de errores que le puedan afectar al niño o niña para toda su vida. Se hace importante indicar que en la Sala de la Corte de Apelaciones de la Niñez y Adolescencia de la República de

37 Tal y como lo expuse anteriormente, en el Juzgado de Primera Instancia de la Niñez y Adolescencia de Quetzaltenango (Guatemala), se inició un procedimiento de vital importancia para evitar la revictimización de la niñez víctima, toda vez que se instaló un circuito cerrado por donde se puede observar y escuchar a los niños jugando y manifestándose frente de una psicóloga, la cual trata de que el niño o niña se encuentre cómodamente jugando e informando al tribunal, sin enterarse de lo que está aconteciendo. Lo que intenta la psicóloga es que el niño o niña ni siquiera se entere de la información que está proporcionando directamente a la Sala de audiencias. Las técnicas de la psicóloga son especialmente estudiadas y analizadas por la profesional. La idea básica es sustraer al niño o niña de su realidad vivida, y enfocarlo a un juego divertido en donde toma confianza, lo que inicia con una conversación amena, agradable y espontánea con el sujeto menor de edad. Esta idea se está replicando hoy día en el Juzgado Metropolitano de la Niñez y Adolescencia de la ciudad capital. El Comité de los Derechos del Niño ha establecido cinco medidas para hacer realidad el derecho del niño o niña a ser escuchado: a) la preparación; b) la Audiencia; c) la evaluación de la capacidad del niño o niña; d) la comunicación de los resultados al niño o niña; y e) quejas y vías de recurso.

Guatemala, existe un importe lema: Principio fundamental: obligación que tiene el Juez de la Niñez a no equivocarse. Para hacer efectivo dicho principio, se considera necesario dejarse asesorar de diverso personal perito y técnico en la materia, a efectos de evitar una mínima equivocación. Es necesario recordar que en toda resolución, con el apoyo técnico necesario, se deberá resolver con visión infantocéntrica, alejada de toda visión estato o paternocéntrica. En ese mismo sentido se pronunció la Corte Interamericana de Derechos Humanos, al determinar que se "debe partir de la realización de un análisis casuístico, lo cual implica que las necesidades e intereses actuales de la niña deben ser determinados mediante el análisis calificado de personas especializadas que consideren diversos factores individualizados" (Forneron e Hija vs. Argentina, 2012, párrafo: 151).

6. Visión infantocéntrica vs. Visión estato o paternocéntrica

Para resolver la problemática de la niñez y adolescencia se hace indispensable, tal y como lo dije anteriormente, que los juzgadores y juzgadoras tengan presente la visión infantocéntrica, la cual significa posicionarse exclusivamente dentro de la esfera de los niños y niñas, alejándose de cualquier otro ámbito que pueda incidir en la toma de decisiones. En otras palabras, el juzgador o juzgadora deberá observar únicamente los factores que puedan incidir en el beneficio de los niños, niñas y adolescentes. Dentro de esta visión, se garantiza que los niños y niñas puedan obtener resoluciones que solamente a ellos les convenga. Esta perspectiva se aleja de cualquier aspecto contrario a la voluntad de los niños y niñas, a su beneficio propio y a su mejor futuro. Con lo anterior, dentro de la esfera infantocéntrica (centrarse únicamente en el beneficio de los niños y niñas), se hace posible excluir sentimientos, deseos, caprichos y ventajas de las personas mayores, aunque se tratase de su padre y su madre biológicos o adoptivos, o de la familia ampliada. El fundamento de la presente visión es el interés superior de los niños y niñas, el cual me he propuesto patentar en el presente trabajo (Aguilar, 2008, p. 234)[38].

La visión estatocéntrica es la visión contraria, toda vez que con dicha esfera se estaría privilegiando los intereses estatales y gubernamentales, dejando a un lado la visión pro infantil. En ese sentido, se estaría fomentando la preeminencia de aspectos formales, reglamentarios, y de políticas de Estado que en muchas ocasiones son contrarias a los intereses, deseos, beneficios y al mejor futuro para el niño o niña. En cuanto a la visión paternocéntrica, esta es de igual forma una órbita exclusivamente donde se estaría privilegiando los deseos, beneficios y decisiones de los padres, de las madres o de la familia ampliada, lo que en algunas ocasiones tiende a afectar los beneficios y futuro de los niños y niñas.

Con lo anterior, pueden surgir casos complejos, como aquel cuando a una madre biológica, al salir del hospital, se le sustrajo a su hijo, y después de cinco años logra localizarlo y desea recuperarlo, y su hijo se encuentra en excelentes condiciones en un hogar bien integrado. Así también pueden surgir otros casos, como cuando los niños o niñas son intercambiados en el hospital en el preciso momento de su nacimiento; años después, las familias quieren tener al niño o niña que poseen, y también a su hijo o hija biológico. En estos casos, es muy importante pensar solamente en los niños -visión infantocéntrica-, y dejar a un lado el pensamiento y deseos de las personas mayores -paternocéntrica-. Es importante, previo a resolver un caso de esta naturaleza, estudiar a profundidad los temas sobre el apego infantil y la psicotraumatología infantil. En algunos casos complejos, se tiene que observar que la decisión no depende de los daños que

38 En ese mismo sentido, la Sentencia de la Sala constitucional de Costa Rica, indica que la visión infantocéntrica "establece que los derechos de las personas menores de edad priman sobre las pretensiones tanto de los progenitores respecto de los derechos para con sus hijos, como de consideraciones estatales". Exp. 2011-12458 de fecha 13 de septiembre de 2011. También la misma honorable Sala Constitucional de Costa Rica, indica que "el interés superior del niño no es paternocéntrico ni estatocéntrico sino infantocéntrico, lo que implica en el caso concreto que la regulación de la alimentación, cuando beneficia la salud y el fomento de los buenos hábitos en el menor, incluso puede estar por encima de los criterios de los padres y del mismo Estado" Exp. 12-004198-0007-CO, de fecha 13 de junio de 2012.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

han sufrido los mayores; no depende de los deseos o angustias de las personas mayores, solo depende del deseo de los niños y niñas, de la angustia y daños que con la resolución se les puede ocasionar. Para lograr un mejor resultado, se hace indispensable que cualquier cambio de progenitores de los niños y niñas, se realice hasta que estos estén preparados para dicho traspaso (por que no son un simple objeto de propiedad), y no pensar que el padre y la madre ya están preparados para ello. Se hace necesaria la realización de estudios psicológicos y de tratamiento psicoterapéutico, para establecer la preparación psicológica de los niños y niñas con miras a un eventual traslado; si nunca está preparado el niño o niña, nunca se deberá realizar el intercambio -visión infantocéntrica.

Lista de referencias

Aguilar, G. (2008). El principio del interés superior de los niños y niñas y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Estudios Constitucionales*, 6 (*1), pp. 229-243.*

Arango, G. J. (2009). *Desarrollo Integral de la personalidad.* Recuperado el 3 de julio de 2012, de: http://es.scribd.com/doc/6369846/11/DESARROLLO-INTEGRAL-DE-LA-PERSONALIDAD (pp. 27 y ss.) Atala Riffo vs. Chile. Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos del 24 de febrero (2012).

Baquerizo, J. (1994). Colisión de Derechos Fundamentales y Juicio de Ponderación. *Revista Jurídica, 1, pp. 19-52.*

Calvo, A. & Carrascosa, J. (2011). *Protección de menores. Derecho Internacional Privado*. Granada: Comares.

Cillero, M. (s. a.) *El interés superior de los niños y niñas en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños y niñas. Módulo de Derechos de la Niñez y estándares internacionales sobre Derechos Humanos.* Ciudad de Guatemala: Escuela de Estudios Judiciales, Oficina Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Unicef.

Comité de los Derechos del Niño (2003). *Observación General número 5. Medidas Generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 4 y 42 párrafo 6 del artículo 44).* New York: ONU.

Comité de los Derechos del Niño (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General número 12.* New York: ONU.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (1999). *Villagrán-Morales y otros vs. Guatemala. Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, proferida el 19 de noviembre.* San José: Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2002). *Los niños de la calle vs. Guatemala. Opinión Consultiva OC-17/02-28/08/2002- Corte Interamericana de Derechos Humanos.* San José: Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2003). *Bulacio vs. Argentina. Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos del 18 de septiembre.* San José: Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2005). *Yean y Bosico vs. República Dominicana. Sentencia de Corte Interamericana de Derechos Humanos del 8 de septiembre.* San José: Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012). *Forneron e Hija vs. Argentina. Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos del 27 de abril, párrafo 51 (2012).* San José: Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2002). *La nueva dimensión de las necesidades de protección del ser humano en el inicio del siglo XXI. Opinión Consultiva OC-1 -28 de agosto.* San José: Corte Interamericana de Derechos Humanos.

De Lama, A. (2006). *La protección de los derechos de la personalidad del menor de edad.* Valencia: Tirant lo Blanch.

De Torres, J. M. (2009). *El interés del menor y derecho de familia, una perspectiva multidisciplinar.* Madrid: Iustel.

Diez-Picazo, L. (1984). *Familia y derecho.* Madrid: Tecnos.

Ferrari, J. L. (2008). Ausencia paterna y maltrato infantil. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de: http://www.projusticia.es/varios/ausencia%20paterna%20y%20maltrato%20infantil.html

Freedman, D. (s. a.) *Funciones normativas del interés superior de los niños y niñas. Modulo de Derechos de la Niñez y estándares internacionales sobre Derechos Humanos*. Ciudad de Guatemala: Escuela de Estudios Judiciales, Oficina Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Unicef.

Hodgkin, R. & Newell, P. (1998). *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos de los niños y niñas*. Ginebra: Unicef.

López-Contreras, R. E. (2008). *El Delito de Secuestro en Guatemala.* Ciudad de Guatemala: Imprenta Nelli.

O´Donnell, D. (2009). *La Doctrina de la Protección Integral y las Normas Jurídicas Vigentes en Relación a la Familia.* Recuperado el 12 de mayo de 2012, de: www.iin.oea.org/badaj/docs

Solórzano, J. (2006). *Los Derechos Humanos de la Niñez.* Ciudad de Guatemala: Unicef, Argrafic.

Torres, J. M. (2009). *El interés del menor y derecho de familia.* Madrid: Lustel.

Tribunal Europeo de Derechos Humanos (1996). *Johansen vs. Noruega. Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos del 7 de agosto.* Estrasburgo: Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

VV. AA. (2008). *El Síndrome de Alienación Parental: Una forma de maltrato infantil*. Ciudad de México, D. F.: Unam, Porrúa.

VV. AA. (2009). *Síndrome de Alienación Parental (SAP) en procesos de separación.* Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

Zermatten, J. (2003). *El interés superior de los niños y niñas. Del análisis literal al alcance filosófico.* Bramois: Institut Internacional Des droint de lenfant.

Zicavo, N. (2008). *Tesis sobre la padrectomía*. Chillán: Universidad del Bio-Bio.

Apéndice de jurisprudencia consultada

Sentencias de la Sala de la Corte de Apelaciones de la Niñez y Adolescencia de la República de Guatemala: expedientes: 01141-2009-00360, 01015-2011-00023, 01015-2011-00092, 01015-2011-00023, 01015-2011-00092 y 01141-2009-00360

Sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la República de Guatemala: Expe. 188-2011, de fecha once de julio de dos mil once. Expediente 1339-2010, de fecha trece de mayo de dos mil once. Sentencia en amparo número 188-2011, de fecha once de julio de 2011.

Sentencias de la Corte de Constitucionalidad de la República de Guatemala número 2694-2011, de fecha dieciséis de enero de dos mil doce y 2804-2011, de veintisiete de enero de dos mil doce. Expediente número 322-2011, de fecha dieciséis de junio de dos mil once.

Sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: Sentencia. Caso *niñas.* Opinión Consultiva OC-17/2002 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, de fecha 28 de agosto de 2002.

Sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: Caso Saleck Bardi contra España, de fecha 24 mayo de 2011.

Sentencia del Tribunal Supremo español, Sala de lo Civil. Sentencia número 565/2009 de fecha 31 de julio de 2009.

Sentencias de la Sala constitucional Costa Rica, expedientes: 2011-12458 de fecha 13 de septiembre de 2011 y 12-004198-0007-CO, de fecha 13 de junio de 2012.

Sentencia de la Sala de Cámara primera de Apelación en lo Civil de la República de Argentina, expediente 33,648 de fecha 18 de agosto de 2000.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 51-70, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI: 10.11600/1692715x.1311210213

Referencia para citar este artículo: Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 71-84.

Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012)*

Constanza Herrera-Seda**
Universidad del Desarrollo, Chile.

Andrea Aravena-Reyes****
Universidad de Concepción, Chile.

Artículo recibido en agosto 28 de 2013; artículo aceptado en octubre 28 de 2013 (Eds.)

• ***Resumen:*** *Este es un estudio cualitativo y descriptivo en el que abordamos la construcción de la categoría de infancia en las políticas sociales en Chile entre los años 2002 a 2012, desde el punto de vista de la Teoría de los Imaginarios Sociales. A partir del análisis de los discursos presidenciales a nivel nacional y de los ejecutores de la política social de infancia en la comuna de Concepción, se evidenció la supremacía de un imaginario social de 'niño o niña como objeto de protección' y la emergencia de un imaginario de 'niño o niña como sujeto social'.*

Palabras clave: Imaginario, infancia, política social (Tesauro Isoc de Sociología).

Collective social concepts of childhood in Chilean social policy (2001 - 2012)

• ***Abstract:*** *This is a qualitative descriptive study that looks at the way in which the category of childhood was constructed in Chile's social policies between 2002 and 2012. The study is framed within the Theory of Collective Social Concepts. Through analysing presidential speeches and the speeches of those who have implemented childhood policy in the District of Concepción, the study identified the dominant collective social concept of a 'child as an object of protection' and the emerging concept of a 'child as a social subject'.*

Keywords: Collective social concepts, childhood, social policy (Tesauro Isoc de Sociología).

Imaginários sociais da infância na política social chilena (2001-2012)

• ***Resumo:*** *Este é um estudo qualitativo e descritivo que aborda a construção da categoria da infância nas políticas sociais chilenas entre os anos de 2002 a 2012, do ponto de vista da Teoria dos Imaginários Sociais. A partir da análise dos discursos presidenciais, em nível nacional, e dos executores da política social da infância, na comuna de Concepción, evidencia-se a supremacia de*

---

* El presente **artículo de investigación científica y tecnológica** en el área de la sociología, sub-área: otras sociologías específicas, presenta los resultados de la investigación realizada entre el 15 de marzo de 2010 y el 15 de marzo de 2013, denominada "Imaginarios sociales acerca de la infancia. Una mirada desde las políticas y programas sociales de infancia en Concepción, Chile", de la autora Constanza Herrera, dirigida por la autora Andrea Aravena para optar al grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo de la Universidad de Concepción, Chile, aprobada en la sesión de 2 de septiembre de 2013. Se desarrolló en el marco del Proyecto FONDECYT-Chile N°: 1130738.

** Psicóloga de la Universidad de Concepción. Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción. Doctoranda en Psicología Universidad de Concepción. Docente Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. Correo electrónico: constanzaherrera@udd.cl

*** Antropóloga de la Universidad Austral de Chile. Máster en Investigación (D.E.A.) Antropología y Sociología Política, Université de Paris VIII. Doctora en Antropología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Francia. Profesora Asociada Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. Correo electrónico: andrea.aravena@udec.cl

*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

um imaginário social da 'criança como objeto de proteção' e a emergência de um imaginário da 'criança como sujeito social'.

Palavras-chave: Imaginário, infância, política social (Tesauro Isoc de Sociologia).

-1. Introducción. -2. La infancia como concepción imaginario social. -3. Concepciones de infancia y transformaciones sociales. -4. Metodología. -5. Principales hallazgos. -6. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

La infancia no solo puede ser comprendida como un periodo natural de la vida, determinado por un rango de edad establecido, sino también como una categoría que resulta de un proceso histórico y cultural, que determina un conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta vinculadas al modo de ser niño o niña en la sociedad (Gaitán, 2006a, Jaramillo, 2007). Esta comprensión de la infancia, y la definición de niños, niñas y adolescentes como sujetos que deben ser tenidos en cuenta al momento de desarrollar políticas y programas dirigidos a estos, obedece a construcciones sociales de infancia particulares, las que son relativamente recientes (Runge-Peña, 2008).

En este trabajo, se aborda la infancia como una categoría social que surge en un contexto de modernidad, en el marco de un sistema de relaciones generacionales alterizadas, que la diferencian de otras categorías como juventud, adultez, vejez, entre otras, y que describe un período de la vida en sociedad (Pintos, 2004). Esta categoría obedecería a una construcción imaginario social de dicha etapa de la vida, que modela sus características, sus atribuciones y las acciones en torno a la misma (Duek, 2010, Gaitán, 2006b). Considerando que dicha construcción imaginario social se sustenta en creencias compartidas acerca de la infancia, y se realiza en distintos ámbitos o niveles (Pintos, 2004), en esta investigación abordamos la manera en que la infancia se construye en el marco de las políticas sociales orientadas a la infancia y la adolescencia, en el transcurso de la última década, desde el punto de vista de los imaginarios sociales, entendidos estos como un conjunto de significaciones compartidas que otorgan sentido de existencia y realidad y que han sido desarrollados desde la Teoría de los Imaginarios Sociales en construcción (Pintos, 2004).

En Chile, la Política Nacional y Plan de Acción a favor de la Infancia, 2001-2010 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2000), surge en el contexto de la implementación de un conjunto de políticas sociales desarrolladas a partir de la década de los 90, cuando el país retorna a la democracia y ratifica una serie de convenciones internacionales de derechos humanos, tal como la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), a partir de la cual se esperaba la institucionalización de la perspectiva de derechos sobre la infancia. Sin embargo, estas políticas, desarrolladas en un contexto de globalización y neoliberalismo (Bustelo & Minujín, 1998), se caracterizaron por su focalización, orientando el gasto público hacia los sectores más pobres y, en el caso que nos ocupa, a los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, de vulneración de derechos, o ambas, con el objeto de igualar sus oportunidades (Andrade & Arancibia, 2010). En estas circunstancias, en Chile se superpuso la perspectiva de derechos que se pretendía implementar, a una visión -que primaba hasta ese momento- de los niños y niñas como merecedores de una tutela especial, y de la infancia como un estado imperfecto del ser humano (Valverde, 2009).

En relación con los objetivos de esta investigación, hemos buscado caracterizar los imaginarios sociales acerca de la infancia en la política social chilena en el transcurso de los últimos diez años, a efectos de indagar en la importancia asignada a la perspectiva de derechos tanto a nivel de su formulación como de su implementación. Para ello, hemos establecido como punto de partida el discurso del Gobierno plasmado en las políticas sociales de infancia y de las instituciones ejecutoras de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 71-84, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

la misma. Al respecto, Jaramillo (2007) indica que el estudio de las concepciones de la infancia reconoce su carácter de conciencia social que transita entre los agentes socializadores, quienes la reproducen y consolidan, entre otros. Así, los imaginarios sociales pueden ser estudiados a través de los discursos plasmados por los agentes en la concepción y ejecución de las políticas sociales (Durán, 2004).

2. La infancia como concepción imaginario social

En relación con el modo de entender la infancia, desde un punto de vista teórico hemos abordado su construcción en su dimensión imaginaria, donde lo imaginario puede ser definido como una facultad humana por medio de la cual los individuos y la sociedad interpretan el mundo y se relacionan con el entorno (Durand, 1960). Desde un punto de vista fenomenológico, la imaginación precedería a la realidad (Bachelard, 1942), y lo imaginario sería fuente de creación de posibilidades alternativas de realidad (Carretero, 2001). Esta perspectiva ha sido particularmente abordada por la Teoría de los Imaginarios Sociales, en la que la sociedad queda definida a partir de significaciones imaginarias e instituciones sociales que, cristalizadas, forman un imaginario social instituido, asegurando su continuidad y re-producción, y regulando la vida de las personas (Castoriadis, 1987).

En el contexto de esta investigación, entenderemos los imaginarios sociales como múltiples y variadas construcciones mentales compartidas de significancia práctica del mundo (Baeza, 2003, 2008). Se trata de formas de significación institucionalizadas que adopta una sociedad en el pensar, en el decir, en el hacer y en el juzgar, y que tienen un carácter histórico. Además, proporcionan a las personas esquemas que les permiten comprender los fenómenos sociales (Pintos, 1995), posibilitando el estudio de diversas categorías, tales como juventud, migrantes, indígenas y, en el caso que nos ocupa, infancia (Baeza, 2000, 2003, Aravena-Reyes & Baeza, 2010, Aravena-Reyes & Álvarez, 2012, Aravena-Reyes & Silva, 2009). Por lo tanto, en esta investigación estudiaremos los imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena de la última década, como una manera de comprender las concepciones compartidas acerca de esta y de dilucidar los imaginarios que sustentan dicha política, analizando si existe coherencia sobre los mismos en los diferentes niveles en que la política se piensa y se ejecuta.

En efecto, los imaginarios sociales no están exentos de oposiciones provenientes de la heterogeneidad propia de una sociedad. En la pluralidad de configuraciones socio-imaginarias, la supremacía de ciertas homologaciones puede resultar en la hegemonía de un imaginario sobre otro/otros. En este sentido, se reconoce que algunos imaginarios sociales son *dominantes* respecto de otros que se configuran y aparecen en el campo social (Baeza, 2011), por lo que en esta investigación nos interesa identificar primeramente cuál es el imaginario o los imaginarios dominantes acerca de la infancia en la política social chilena y, en segundo lugar, identificar la existencia de otros imaginarios en dicha política, tanto en sus niveles de formulación como de ejecución. Así, junto con la identificación de imaginarios dominantes, discutiremos la posibilidad de emergencia de otros imaginarios sociales, y por ende, de otras formas de pensar y abordar la infancia en la política social.

3. Concepciones de infancia y transformaciones sociales

En coherencia con los supuestos de la teoría de los imaginarios sociales, los estudios históricos acerca de la infancia han evidenciado que el imaginario dominante sobre esta se ha transformado a lo largo del tiempo. En la historia de las sociedades occidentales se ha visto, por ejemplo, que hasta el siglo IV las niñas, niños y adolescentes eran entendidos como dependientes y como un estorbo para las personas adultas; durante el siglo XV fueron vistos como malos de nacimiento, mientras que a finales de este período, como objeto de propiedad de los sujetos adultos. A partir del siglo XVI, se les reconoce como seres humanos inacabados; a finales de ese siglo y durante el siglo XVII se les relaciona con una condición innata de bondad e inocencia (Puerto-Santos,

2002, como se citó en Jaramillo, 2007). A fines del siglo XVII e inicios del siglo XVIII, emerge la idea del niño o niña como *tabla rasa*, o receptáculo de impresiones, mente que debe ser llenada de conocimientos (Grau, 2004). Sin embargo, la categoría <infancia> surge durante el siglo XVIII, tras el reconocimiento de las particulares necesidades y formas de sentir y entender el mundo de las niñas, niños y adolescentes (Ariès, 1992, Jaramillo, 2007), y tras la idea de que deben ser foco de atención de la política social (Klaus, 2008). A partir de los movimientos civiles en favor de la infancia a finales del siglo XX, esta comienza a ser reconocida como una categoría social, separada de otras categorías sociales, principalmente de la familia, la juventud y la escuela. Además, se ve a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales con capacidad de agencia (Gaitán, 2006b, Meraz-Arriola, 2010). En la Tabla 1, creada por las autoras para este artículo, sintetizamos estos diferentes imaginarios sociales acerca de la infancia, descritos en la literatura revisada.

Imaginarios sociales de infancia	**Período de emergencia**
Niño o niña dependiente y estorbo	Hasta siglo IV
Niño o niña malo de nacimiento	Siglo XV
Niño o niña objeto de propiedad de las personas adultas	Fines siglo XV
Niño o niña como ser humano inacabado	Siglo XVI
Niño o niña ángel	Siglo XVII
Niño o niña como tabla rasa	Fines siglo XVII – inicios siglo XVIII
Niño o niña abandonado	Fines siglo XVIII
Niño o niña como objeto de protección	Siglo XIX - inicios siglo XX
Niño o niña como sujeto social	Fines siglo XX

Tabla 1: Imaginarios Sociales acerca de la infancia, descritos en la literatura.

En el caso de Chile, la investigación evidencia que a lo largo del bicentenario de historia republicana la experiencia de ser adolescente, niño o niña, las representaciones sociales de la infancia, y las políticas públicas referidas a esta, se han transformado mostrando una ruta similar a la historia occidental (Rojas, 2010), plasmando así un imaginario social acerca de la infancia. De esta forma, las concepciones de infancia en la historia de las políticas sociales en Chile se han ido modificando en concordancia con las transformaciones sociales. En los últimos cien años, el imaginario acerca de la infancia ha transitado desde la concepción del "niño abandonado" a principios del siglo XX, a la concepción del "niño protegido" a finales del mismo. La primera, se relaciona con un interés de la política social por atender a un grupo focalizado de la población que habitaba en condición de indigencia y analfabetismo, considerado sin futuro. La segunda, surge con los avances en la atención de este grupo social, con el desarrollo del movimiento de reivindicación de los derechos infantiles y con la emergencia de nuevos factores de riesgo y formas de abandono en niños y niñas de distintas clases sociales (por ejemplo hijos e hijas de mujeres trabajadoras), en el marco del desarrollo de iniciativas de cuidado de la infancia caracterizadas por una mirada biomédica y asistencialista de la política social (Schonhaut, 2010).

En la actualidad, y desde el año 1990 -tal como indica Rojas (2010)-, los cambios políticos a nivel nacional que significaron el paso de una dictadura a un sistema democrático, repercutieron también en las representaciones acerca de los niños, las niñas y los adolescentes (García, 1997, Larraín, 2011).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 71-84, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

Además, y en el contexto de la globalización, las transformaciones en las relaciones de los padres y las madres con sus hijos e hijas, en el uso del tiempo y en la experiencia infantil, así como el auge de la doctrina de derechos, han influido en las políticas del Estado e instalado en el imaginario colectivo a los niños y niñas como portadores de derechos, en un paradójico contexto social donde los derechos ciudadanos son cada vez más escasos.

Además, dichos cambios han llevado a que estos parezcan ser menos 'niños', desarrollando precozmente rasgos antes considerados propios de la adultez. De hecho, un estudio realizado en Latinoamérica acerca de los imaginarios que los profesores y profesoras tienen de los niños y niñas, evidencia que su concepción acerca de la infancia se basaba en un imaginario de niñez inocente, el que se contrapondría a su percepción actual de los y las infantes, quienes son vistos como carentes de dicha inocencia. Ello generaría en estos -profesores y profesoras- decepción y desvalorización respecto de las niñas, niños y adolescentes reales, en tanto 'inadecuados' a la propia vivencia infantilizada e inocente (Guzmán & Guevara, 2010).

Por otro lado, los estudios que han abordado particularmente las concepciones de la infancia en los documentos de la política pública, han encontrado que prevalece la idea sobre esta como algo que es objeto de atención asistencialista por parte del Estado (Ford & Valdebenito, 2012). Prima allí una concepción de infancia que resulta de una prolongación de la madre y la familia, donde la idea de protección se mantiene fuertemente vinculada a conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Por ejemplo, en la Red del Servicio Nacional del Menores (Sename) se ha evidenciado que los niños y niñas son caracterizados principalmente a partir de las vulneraciones de sus derechos por parte de su núcleo familiar y de su entorno, describiéndolos como víctimas de maltrato, dañados emocionalmente, o en situación de riesgo del mismo. Además, se los imagina rodeados de diversos factores de riesgo, tales como falta de estimulación, exclusión social, tráfico de drogas, familias multiproblemáticas, etc. (Gómez & Haz, 2008).

Por último, las investigaciones recientes han mostrado que en la ejecución de las políticas sociales orientadas a la infancia, prevalece también una imagen pasiva de la misma, que se reflejaría en un imaginario de los niños, niñas y adolescentes como meros receptores de las acciones dirigidas en su favor. Inclusive se ha señalado que en los agentes profesionales que ejecutan estas políticas, predomina la creencia de que ellos saben mejor que los mismos niños y niñas lo que es su interés superior, repercutiendo en su participación y acción como sujetos de dicha política. Lo anterior, llevaría a que la participación infantil en este contexto sea baja o ausente, relegando a los niños y niñas a un rol secundario o accesorio, y dificultando el ejercicio pleno de sus derechos (Vargas & Correa, 2011).

4. Metodología

La investigación que aquí reseñamos está basada en un enfoque teórico-metodológico cualitativo, que tuvo como objetivo estudiar los imaginarios sociales acerca de la infancia en la política social orientada a la niñez, a través del discurso de donde emana la política y de aquel que surge de las organizaciones intermedias implicadas en la operación de la misma. Desde el punto de vista de la teoría de los imaginarios sociales existiría una relación entre el imaginario, los discursos y las prácticas respecto de la infancia, así como de otras categorías sociales (Pintos, 2004). En relación con las prácticas que configuran imaginarios de infancia, la política social, las estrategias y los programas serían fuente de generación de convicciones y acciones vinculadas a la misma.

En este contexto, puede establecerse un vínculo entre la política como sistema, las organizaciones que la institucionalizan y las interacciones entre los individuos en el entorno del mismo, donde el imaginario correspondería a una suerte de meta-código que permite la comunicación entre esos distintos ámbitos (Pintos, 2004).

Como sistema de comunicación entre los diferentes niveles de abstracción desde los que se puede observar los modos de construcción de la infancia en nuestra sociedad, hemos abordado los imaginarios sociales, a través del análisis de los discursos que emanan tanto de la política de infancia como de sus programas de ejecución. Para ello, basamos la investigación en un diseño de análisis textual

de los discursos presidenciales sobre la política y de profesionales operadores de la misma, en materia de infancia, en dos etapas:

La primera etapa tuvo como objetivo describir los imaginarios sociales acerca de la infancia en los discursos que sustentaron la política social de infancia en Chile, durante la última década (2002-2012). Para ello realizamos un estudio longitudinal de los mensajes presidenciales periódicos (una vez al año, todos los '21 de Mayo'), a través de los cuales los mandatarios realizan la cuenta pública anual de los logros en las políticas implementadas y delinean nuevas iniciativas. Estudiamos los discursos presidenciales de esa década, ya que durante tal periodo las discusiones que dieron origen a la Política de Infancia y Adolescencia 2001-2010, llevaron al Estado chileno a reconocer la necesidad de reformar las políticas en esta materia desde la óptica de la protección integral.

Recuperamos los discursos presidenciales del Centro de Prensa del Gobierno de Chile, y construimos una base de datos para la realización de su análisis de contenido, identificando 25 conceptos clave pertenecientes al campo semántico de <infancia>[1], vinculados a acciones de política social dirigidas a personas menores de 18 años. Cabe señalar que el Gobierno de Chile considera como niño, niña y adolescente a todos los chilenos y chilenas menores de 18 años de edad (vale decir, la persona que máximo tiene 17 años, 11 meses y 29 días), entendiendo por niño o niña a toda persona menor de 12 años, y por adolescente a quien se encuentra entre los 12 y los 18 años de edad (Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile, 2000). Ello se superpone en alguna medida a la categoría de juventud, que de acuerdo con los datos oficiales comprende a la población entre los 15 y los 29 años de edad (Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile, 2010).

Luego revisamos el total de párrafos recuperados con los conceptos clave, eliminando aquellos que no correspondían al tema, o que se encontraban repetidos, e incluimos aquellos que inicialmente no habíamos identificado[2].

Producto de esta revisión obtuvimos un total de 226 párrafos, en los cuales identificamos categorías con base en el contenido de cada unidad, que luego sintetizamos y describimos (ver Tabla 2, columna izquierda, creada por las autoras para este trabajo). Finalmente, organizamos las categorías vinculándolas a los imaginarios sociales de infancia que habíamos identificado en la revisión de la literatura (ver Tabla 1, columna izquierda, elaborada por las autoras para este artículo).

En la segunda etapa procedimos a describir los imaginarios sociales acerca de la infancia, presentes en los discursos de los agentes ejecutores de los programas sociales de infancia de la comuna de Concepción, Chile. Para ello estudiamos el discurso de agentes operadores[3] de programas de infancia de la comuna, plasmados en 7 entrevistas semi-estructuradas. Con ello, no pretendemos suponer que los imaginarios que emanan de los programas sociales puedan ser estudiados solo a partir de estas entrevistas, sino que buscamos describir cómo en el discurso de estos agentes operadores emerge un conjunto de imaginarios, en el sentido de la saturación discursiva, donde todos tienen el mismo discurso sobre la infancia. Los sujetos participantes de esta etapa los seleccionamos con base en un muestreo no probabilístico, intencionado por conveniencia, en todas las áreas de la política social, a saber: educación, salud, desarrollo social, protección, derechos civiles y participación.

Las entrevistas las registramos, transcribimos y organizamos en una base de datos, para su posterior análisis estructural semántico. Para ello, y con la ayuda del programa NVivo-10, primeramente identificamos los códigos de base o unidades mínimas de análisis, correspondientes a conceptos e ideas vinculados

1 Por ejemplo, los conceptos <infante>, <infantil>, <infantiles>, <niñez>, <niño>, <niña>, <niños>, <niñas>, <hijos>, <hijas>, <alumnos>, <alumnas>, <estudiantes>, <adolescente>, <escolar>, <escolares>, <menor> y <menores>.

2 Por ejemplo, conceptos que eran usados como sinónimo en el discurso pero que inicialmente no se vincularon a la noción de infancia, como sustantivos, calificativos y nombres propios, tales como <ángel>, <jóvenes>, <los Rodrigos>, <las Marías>, entre otros.

3 Con agentes operadores nos referimos a profesionales que ejecutan los programas sociales de infancia a nivel local.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 71-84, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

a la noción de infancia[4]. Estos códigos fueron posteriormente trabajados como pares de oposición, conformando unidades de oposición y registrando los pares ausentes mediante paréntesis, como lo sugiere la metodología de análisis estructural semántico (Martinic, 1992). Luego establecimos sacos semánticos en los que agrupamos las polaridades construidas con significados similares e identificamos códigos calificativos para su descripción. Estos últimos los sintetizamos y agrupamos en totalidades calificativas, a partir de las cuales construimos y describimos las bases calificativas o categorías del análisis[5]. Por último, construimos estructuras cruzadas que nos permitieron llevar el proceso de análisis a un nivel axial, y relacionar las categorías identificadas con los imaginarios sociales de infancia descritos en la literatura (ver Tabla 1, desarrollada por las investigadoras para este artículo).

5. Principales hallazgos

El análisis en la primera etapa de la investigación nos permitió identificar en los discursos presidenciales una serie de categorías que reflejan distintas concepciones acerca de la infancia. Presentamos estas categorías discursivas en la Tabla 2, elaborada por las autoras para este artículo.

Categorías discursivas que emanan de los discursos presidenciales	**Imaginarios sociales de infancia que emanan de la revisión bibliográfica**
Sagrada	Niño o niña ángel
Receptora del legado social	Niño o niña como tabla rasa
Delincuente	Niño o niña abandonado
Enfermo	
Menor	Niño o niña como objeto de protección
Dependiente de los padres	
Estudiante	
En riesgo de exclusión social	
En riesgo de salud	
En riesgo familiar	
En riesgo comunitario	
Vulnerable socioeconómicamente	
Vulnerable por catástrofe	
Vulnerable de clase media	
Prioridad social	
Talentoso	
Indígena	
Actor social	Niño o niña como sujeto social
Diversa	
Productor de cultura	

Tabla 2: Categorías e Imaginarios Sociales de Infancia en los Discursos Presidenciales.

4 Por ejemplo, <niños>, <niños maltratados>, <infractores de ley>, <alumno prioritario>, <estudiantes secundarios>, etc.

5 Por ejemplo, infancia <ciudadana>, infancia <consciente>.

*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

En total identificamos veinte categorías, dentro de las que destaca la del niño o niña como <estudiante>, que refiere al principal rol asignado a todo niño, niña y adolescente. La educación se plantea como un imperativo social y legal para la población infantil, a ser promovido y resguardado por los actores sociales adultos. Otra categoría que resalta, corresponde a la de infancia <vulnerable socio-económicamente>, que alude a un segmento de la población infantil, de especial interés en la política social, que habita en condición de pobreza o vulnerabilidad social, respecto del cual el Estado se asigna un rol de subsidio y protección especial. Resulta de interés que en el discurso presidencial la vulnerabilidad no se sitúe en el contexto socioeconómico, sino en la propia configuración del ser-niño, como un adjetivo calificativo. Por último, nos parece de especial interés la categoría de niño o niña <delincuente>. Esta categoría refiere a un grupo particular de población en edad infantil que ha cometido infracciones a la ley penal. Este grupo es considerado fuera de la norma esperada para su edad y carente de habilidades para adaptarse a la sociedad. Respecto de estos, la acción del Estado busca que el niño, niña o adolescente reciba la rehabilitación necesaria y al mismo tiempo le castiga por esta desviación.

A partir de su contenido, contrastamos las categorías identificadas en los discursos presidenciales, con los imaginarios sociales acerca de la infancia, descritos con anterioridad. Tal como se observa en la Tabla 2, las categorías encontradas en los textos analizados pueden vincularse con cinco distintos imaginarios sociales.

El imaginario social del **'niño o niña *ángel'*,** se presenta a partir de la categoría de infancia <sagrada>, encontrada exclusivamente en los dos últimos discursos presidenciales. En esta surge una visión religiosa de los niños *y niñas*, que destaca la inocencia de la infancia.

El imaginario social del **'niño o niña abandonado'**, se vincula a la necesidad de ejercer control social sobre un grupo de la población infantil que vive en situación de precariedad, y se observa en las categorías del niño o niña <delincuente> y del niño o niña <enfermo>, presentes en todos los discursos analizados.

El imaginario social del **'niño o niña como tabla rasa'**, se relaciona a una visión transmisionista de la infancia, apareciendo en los mensajes presidenciales a través de la categoría de infancia como <receptora del legado social y cultural> de los adultos.

El imaginario social del **'niño o niña como objeto de protección'**, es predominante en los discursos presidenciales, y se vincula con la mayor parte de las categorías identificadas en el análisis realizado. Estas destacan su inferioridad, las condiciones de riesgo en las que habita y su carácter dependiente de diversas instituciones sociales.

Por último, el imaginario social del **'niño o niña como sujeto social'**, aparece con menor intensidad en algunos discursos presidenciales a través de las categorías de niño o niña como <actor social> y <productor de cultura>, y de la infancia <diversa> e <indígena>. El análisis de estas categorías nos muestra una relación parcial con el imaginario en cuestión, ya que refiere una participación infantil limitada. Los mandatarios y mandatarias ven a este grupo participando exclusivamente en actividades culturales y recreativas; o lo perciben con capacidad de opinar acerca de su vida, pero incapaces para decidir sobre esta.

El análisis de la progresión de la relevancia de estos imaginarios sociales, nos lleva a concluir que a lo largo de la última década, la imagen del **'niño o niña abandonado'** ha ido desapareciendo paulatinamente; por el contrario, se ha dado un aumento del imaginario del **'niño o niña como objeto de protección'.** Por su parte, no observamos este aumento en las menciones al imaginario del **'niño o niña como sujeto social'**, lo cual se esperaría tras la adopción del enfoque de los derechos de los niños y niñas en el quehacer de las instituciones públicas.

En la segunda etapa de la investigación, en el discurso de los agentes operadores de la política social en la comuna de Concepción, encontramos diversas visiones acerca de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 71-84, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

la infancia. Respecto de estas nos interesa destacar la categoría de infancia <consciente>, que resulta del análisis estructural semántico (Martinic, 1992), como se muestra en la Figura 1, desarrollada para efectos de esta publicación. Un rasgo preponderante de la infancia actual es el acceso a la información, lo que lleva a definir a los niños y niñas como activos observadores, y genera en ellos y en ellas una mayor exposición a conocimientos y situaciones de riesgo, antes exclusivas de los sujetos adultos. Al mismo tiempo, esto ha llevado a que los niños, niñas y adolescentes tomen conciencia de sus derechos, adquiriendo una actitud crítica y un rol de denuncia. Cabe indicar que los agentes operadores valoran positivamente la infancia de antaño, que vinculan con la <propia niñez>, y consideran negativamente la situación actual de los niños y niñas.

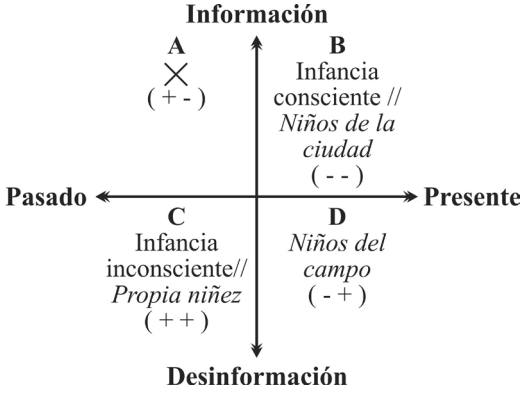


Figura 1: Emergencia de la categoría <infancia consciente>.

En los discursos de los agentes operadores destaca adicionalmente la categoría de infancia <vulnerable>, concordante con lo relatado en los discursos presidenciales. Esta categoría va más allá de la noción de infancia en riesgo, ya que la totalidad de la población infantil se encontraría en esta condición, producto de las transformaciones sociales, estando este grupo en una situación de mayor vulnerabilidad aún.

Esta categoría adquiere diversas denominaciones en las distintas áreas de la política social, pero comparte como rasgo central la carencia de bienes materiales y la residencia en un contexto peligroso y con un bajo capital cultural. En el área educativa, se representa en la noción de 'alumno o alumna prioritario', en el área de protección como 'infancia vulnerada', en el área de justicia, como 'infractor o infractora de ley', en el área de desarrollo social como 'hijo o hija de una familia pobre', y en el área de salud como 'niño o niña carente de estimulación'.

Cabe destacar que respecto de la infancia vulnerada, es posible identificar dos sujetos infantiles particulares: el niño o niña <maltratado> y el niño o niña <residente>, que surgen del cruce de la inserción en el sistema de protección y en el hogar familiar, tal como se observa en la Figura 2 que hemos desarrollado para efectos de esta publicación. El niño o niña <maltratado> habita en el hogar familiar, al igual que el <hijo>, sin embargo, se caracteriza por pertenecer a una familia en situación de pobreza, carente de habilidades o de una red de apoyo que pueda ejercer una protección efectiva. Por su parte, el niño o niña <residente> se encuentra fuera del hogar familiar pero dentro del sistema de protección social, y se le caracteriza dañado emocionalmente producto del desarraigo de su familia.

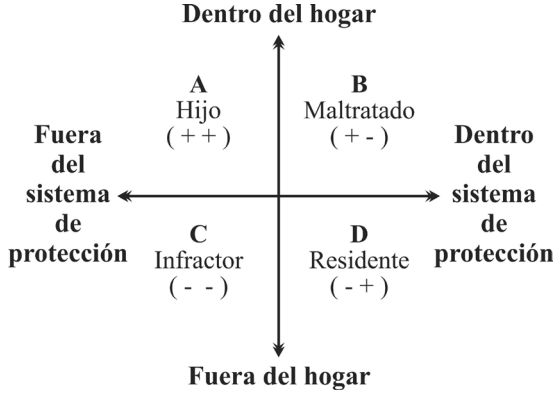


Figura 2: Emergencia de las categorías niño o niña <maltratado> y niño o niña <residente>.

Desde la perspectiva de los agentes operadores, la situación de mayor riesgo es la del sujeto adolescente <infractor de ley>, que está excluido del medio familiar y del sistema de protección social. En este contexto, surge

la paradoja conforme a la cual el Estado se propone por un lado su responsabilización e integración social y, por otro, no se lo vincula con ninguna de las tres principales instituciones encargadas de la protección y control de la infancia: el sistema educativo, el sistema de protección estatal y el contexto familiar.

Al igual que en los discursos presidenciales, en los agentes operadores aparece la categoría de niño o niña como <estudiante>, que emerge de la norma que establece la obligatoriedad de mantenerse dentro del sistema escolar formal durante la niñez y la adolescencia. En oposición a esta norma surge el <desertor o desertora escolar>, que describe a quienes han abandonado el sistema escolar, caracterizándolos como carentes de información, oportunidades y estimulación, y descritos como pasivos.

En el contexto del movimiento de protesta estudiantil de 2006 (ver por ejemplo, Aravena-Reyes, Camelio & Moreno, 2006), emerge la imagen del sujeto estudiante <secundario>, correspondiente al adolescente o a la adolescente de Enseñanza Media que presenta una actitud crítica y de denuncia de las condiciones sociales que impiden el pleno ejercicio de sus derechos. Se caracteriza por conocer sus deberes y derechos, ser un sujeto atrevido e involucrarse en la construcción de su entorno, tener capacidad de exponer sus ideas y exigir explicaciones, negociar y resolver conflictos. Como se observa en la Figura 3, desarrollada por las autoras para esta publicación, no todos los discursos de niños, niñas y adolescentes poseen la misma legitimidad que el discurso del <secundario>. Dicha legitimidad emana de su edad -considerada suficiente para expresarse y actuar voluntariamente- y del hecho de estar dentro de la norma, de situarse en el rol de estudiante. En oposición se encontraría el <bebé>, que carece de capacidad para expresarse y posee escasa visibilidad social; y en una posición intermedia el <estudiante de educación básica>, que está dentro del sistema escolar, pero incapacitado de exigir sus derechos por su edad, y el <desertor o desertora>, con capacidad para expresarse por su edad, pero con un discurso deslegitimado socialmente.

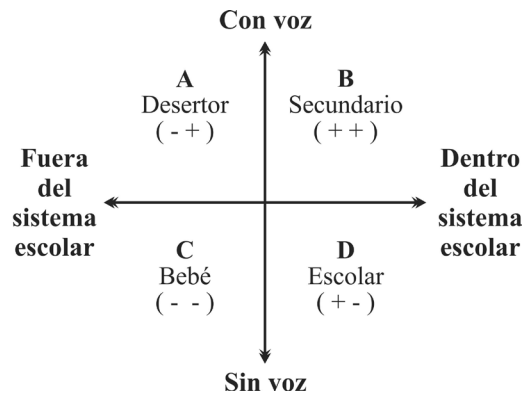


Figura 3*:* Emergencia de la categoría <secundario>.

En cuanto a la participación infantil, en el discurso de los agentes operadores aparece además la categoría de infancia <ciudadana>, del cruce entre el grado de autonomía y el espacio de actuación, que se observa en la Figura 4, desarrollada para este artículo. Es importante señalar que esta categoría no se basa en la condición real donde viven los niños, niñas y adolescentes, sino en una condición idealizada, surgida de la convicción de los agentes operadores sobre el modo en que la sociedad debería relacionarse y proteger integralmente a la infancia.

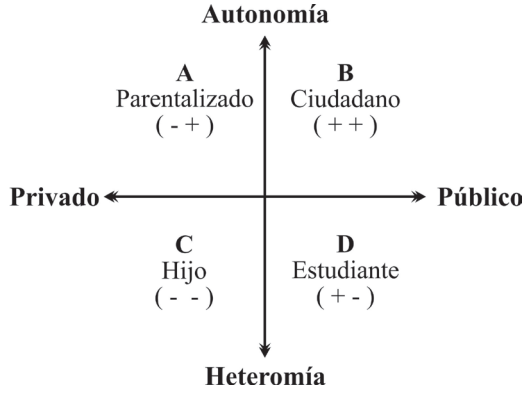


Figura 4: Emergencia de la categoría <infancia ciudadana>.

Al respecto, la categoría de <hijo o hija> representa a la categoría de <infancia> sumida en la categoría de <familia>, ubicada exclusivamente en el espacio privado del hogar y subordinado a los designios paternos acerca de lo que es mejor para su bienestar y su desarrollo.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 71-84, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

En cambio, fuera del hogar aparece la categoría de <estudiante>, con mayor visibilidad pública, que es quien tiene la posibilidad de informarse y expresar su opinión, pero igualmente regido por la voluntad de las personas adultas (profesores y profesoras, madres y padres, u otros profesionales). Por otra parte, la categoría de niño o niña <parentalizado>, refiere a aquellos niños y niñas que asumen un rol adulto en el espacio privado del hogar. En este espacio este niño o niña dispone de autonomía para tomar decisiones, a diferencia de lo que acontece en el espacio público, pues posee escasa información y conciencia de sus derechos. Por último, la categoría de infancia <ciudadana>, emerge dotada de la posibilidad de participar también en espacios públicos (escuela, barrio, organizaciones civiles, religiosas, etc.), y al mismo tiempo de la capacidad de tomar decisiones, en los temas de interés propio y de su comunidad.

Las distintas categorías que identificamos en los discursos de los agentes operadores, las vinculamos con los imaginarios sociales acerca de la infancia, descritos con anterioridad. En primer lugar, aparece el imaginario social del **'niño o niña abandonado'**. Este imaginario se vincula a las categorías del niño o niña <residente> y del sujeto adolescente <infractor o infractora de ley>, que se encuentran parcial o totalmente excluidos de los sistemas tradicionales de formación y cuidado, debiendo el Estado hacerse cargo de su protección/control.

En segundo lugar, se encuentra el imaginario social del **'niño o niña como objeto de protección'**. Este imaginario corresponde a la visión dominante en el discurso de los agentes operadores sobre los programas dirigidos a la niñez y la adolescencia, y se vincula con las categorías infancia <vulnerada> e infancia <consciente>, que ponen el foco en la situación de riesgo -o especial riesgo- en que se encuentran las personas en esta edad. Este imaginario se relaciona con la categoría de <estudiante>, la cual se aleja de la imagen tradicional del **'niño o niña como tabla rasa',** y rescata el rol protector de la escuela, donde la participación infantil es escasa y condicionada, y la autonomía para decidir se haya restringida.

En tercer lugar, aparece de manera emergente en el discurso de los agentes operadores el imaginario social del **'niño o niña como sujeto social'**, que se vincula a la categoría del estudiante <secundario>, como un actor social con voz y poder de ejercer presión y transformar las condiciones de su entorno; y con la de infancia <ciudadana>, que existe en el imaginario social solo como una realidad idealizada. Cabe destacar que ambas categorías se encuentran desvinculadas entre sí en el imaginario de los agentes operadores, lo que puede asociarse a la influencia del imaginario social dominante del **'niño o niña como objeto de protección'**.

6. Reflexiones

La investigación realizada nos ha permitido observar que -respecto de los diversos modos de pensar a la infancia-, en los discursos de donde emana la política de infancia a nivel nacional y local, el imaginario social dominante es el de un niño o niña como objeto de protección. Este imaginario social de tipo adulto céntrico (Duarte, 2012), caracteriza a la infancia como una etapa de desarrollo en la que los seres humanos deben prepararse y educarse -en la escuela y la familia- para poder contribuir a la sociedad en el futuro, y se sustenta fuertemente en la concepción de los niños, niñas y adolescentes como escolares o estudiantes (Klaus, 2008). La educación es así considerada como agente socializador y, en tanto tal, como la principal vía de desarrollo personal y social y como el lugar de inserción natural de su identidad. También, la escolarización formal es el espacio en el que niños, niñas y adolescentes tienen el deber y el derecho de participar, siendo el marco de referencia para gran parte de las acciones del Estado. Como indica Caldo et al. (2012), al momento de pensar en la infancia parece ser difícil abstraerse de la unidad niñez-escuela que se ha instalado en el discurso social.

Por otro lado, las transformaciones de la sociedad actual producto de la globalización y la expansión de las tecnologías de la información, han generado la idea compartida de que los niños, niñas y adolescentes viven en un entorno de riesgo. Los rasgos tradicionales asignados a

la infancia como 'la ingenuidad', 'la inmadurez' o la 'incompletitud' (Casas, 1998) se conjugan con esta percepción de riesgo, reforzando el patrón protector sobre este grupo y tensionando las relaciones intergeneracional es a partir de las obligaciones en su cuidado y vigilancia.

Para las personas adultas, la construcción de la infancia en comparación con la infancia propia pasada, perdida y anhelada, -en palabras de Carreño y Rey (2010)-, lleva a una valoración negativa acerca de la infancia actual. El imaginario de la infancia emerge así en una relación de alteridad de un 'Ser-Nosotros-adultos' -ex-niños desinformados, invisibles e ingenuos- con un 'Ser-Otro-infantil' -niños mediatizados y expuestos-, en el mundo global. La subjetividad se objetiva e internaliza a partir de estas distinciones en esta relación con Alter, que por medio de este proceso se cosifica adquiriendo rasgos de naturalidad (Dittus, 2011).

Por último, la investigación deja en evidencia la emergencia tímida de un imaginario del niño como sujeto social, que se encuentra vinculado con la idea de los niños y las niñas como sujetos de derechos, promulgada por la Convención de Derechos del Niño. Resulta común la idea de que este imaginario es predominante en la política social de infancia. Sin embargo, esta investigación ha evidenciado, al igual que otras (ver por ejemplo Oyarzún, Dávila, Ghiardo & Hatibovic, 2008), que el principal objeto de preocupación del Estado chileno es la infancia vulnerable, en vez de orientarse a la protección universal e integral de los derechos de infancia.

Por su parte, los agentes operadores de los programas enfatizan en la participación social de la infancia, haciendo surgir una paradoja: por un lado, reconocen la imagen del sujeto estudiante secundario, vinculado al movimiento social de demanda de la educación, destacándolo como un actor social empoderado; sin embargo, cuando se les consulta directamente acerca de la participación infantil y adolescente, solo aluden a un imaginario utópico de un niño o niña ciudadano, que no ha podido instalarse en la sociedad, apareciendo ambas ideas disociadas. Esta paradoja podría ser en parte dilucidada si se considera la existencia del imaginario social dominante del niño o niña como objeto de protección. Este último se impone como realidad incluso en los agentes operadores de los programas, que observan críticamente su campo de acción y que valoran la ciudadanía imaginada de la infancia, lo que les impide comprender esta ruptura en el devenir histórico de la sociedad chilena.

En este sentido, bajo una lógica protectora y adulto céntrica, incluso los agentes operadores de los programas de infancia tienen la expectativa de que los cambios en la participación infantil provengan del mundo adulto, por ejemplo de un cambio en las legislaciones o políticas del Estado, o que sean fruto de los movimientos en defensa de la infancia liderados por las ONGs, mas no esperan que esta transformación provenga del poder político de los niños, niñas y adolescentes.

En este contexto, el potencial transformador de los imaginarios sociales nos permite comprender los procesos de continuidad y cambio que emanan de los discursos presidenciales sobre la infancia en los últimos 10 años en Chile, y en los discursos de quienes ejecutan los programas a través de los cuales se implementa dicha política en la Comuna de Concepción. Comprendiendo las limitaciones que el estudio de estos últimos pueda tener en términos de representatividad para todo el país y para todos los agentes ejecutores, será necesario desarrollar nuevas investigaciones en otras comunas. Adicionalmente, sugerimos que los nuevos estudios en el área indaguen los imaginarios sociales de infancia instalados en el discurso de los mismos niños, niñas y adolescentes, así como las eventuales rupturas con el imaginario dominante que emergen de la misma construcción identitaria que estos realizan en el marco de una infancia que se da en un contexto social de cambio, donde los niños, niñas y adolescentes se han transformado en actores sociales emergentes.

Lista de referencias

Andrade, C. & Arancibia, S. (2010). Chile: interacción Estado-sociedad civil en las políticas de infancia. *Revista Cepal*, *101, pp. 127-143.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 71-84, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

Aravena-Reyes, A. & Álvarez, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en Chile. Última Década, 20*(36), pp. 127-140.*

Aravena-Reyes, A.& Baeza, M.A.(2010). Jóvenes chilenos y construcción socio imaginaria del ser-otro mujer. Última Década, 18*(32), pp. 159-171.*

Aravena-Reyes, A., Camelio, F. & Moreno, A. (2006). Generación Mayo de 2006: ¿Reivindicando el Ejercicio de la Ciudadanía? *Revista Observatorio de Juventud, Injuv, 3(11).*

Aravena-Reyes, A. & Silva, F. (2009). Imaginarios sociales dominantes de la alteridad en la configuración de los límites etno-nacionales de la identidad chilena. *Sociedad Hoy*, *(17), 39-50.*

Ariès, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Madrid: Taurus.

Bachelard, G. (1942). *L'Eau et les Rêves: essai sur l'imagination de la matière*. Paris: Librairie José Corti.

Baeza, M.A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Sociedad Hoy.

Baeza, M.A. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Universidad de Concepción.

Baeza, M.A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda.* Santiago de Chile: RIL Editores.

Baeza, M.A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo & J.L. Pintos (eds.).*Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales.* Badajoz: Tremn-Ceasga.

Bustelo, E. & Minujín, A. (1998). *Todos entran. Propuestas para sociedades incluyentes.* Buenos Aires: Unicef, Santillana.

Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E.& Ramos, M. (2012). "La infancia" en las representaciones de los maestros y maestras. *Perfiles Educativos*, *34(135), pp. 100-115.*

Carreño, C. & Rey, A. (2010). Reflexiones en torno a la comprensión del maltrato infantil. *Universitas Psychologica*, *9(3), pp. 807-822.*

Carretero, A. (2001). *Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social.* Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Cambridge: The MIT Press.

Dittus, R. (2011). El imaginario social del otro inferiorizado. Taxonomía de la alteridad como espejo del yo contemporáneo. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo& J.L. Pintos (eds.). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales.* Badajoz: Tremn-Ceasga.

Duarte, C. (2012). Sociedades adulto céntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última Década, (36)*, pp. 99-125.*

Duek, E. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2), pp. 799-808.*

Durán, L. (2004). *Los imaginarios de infancia y maltrato en algunos funcionarios del instituto de medicina legal.* Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Durand, G. (1960).*Les structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologiegénérale.* Paris: Presses Universitaires de France.

Ford, A.&Valdebenito, A. (2012, Agosto). *Estudio documental: Una aproximación teórica a la posición asignada al niño o niña y a su familia de origen en los centros residenciales y programas asociados del sistema de protección para la infancia vulnerada del servicio nacional de menores.* Memoria de Título, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, *43(1), pp. 9-26.*

Gaitán, L. (2006b). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

García, E. (1997). De menores a ciudadanos: política social para la infancia bajo la doctrina de protección integral. *Revista Espacios*, *(10) pp. 73-82.*

Gómez, E. & Haz, A. (2008). Intervención familiar preventiva en programas colaboradores del Sename: la perspectiva profesional. *Psykhe*, *17 (2), pp. 53-65.*

Grau, O. (2004). De tablas rasas a sujetos encarnados. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, (3), pp. 3-7.*

Guzmán, R. & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2), pp. 861-872.*

Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile (2010). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima, (8), pp. 108-123.*

Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En F. Cousiño & A. Foxley (eds.). *Políticas públicas para la infancia.* Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.

Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales.* Santiago de Chile: Cide.

Meraz-Arriola, G. (2010). Editorial. Historia universal de la infancia. *Acta Pediátrica de México*, *31(6), pp. 265-267.*

Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile (2000). *Política nacional y plan de acción a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010.* Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación.

Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Nueva York: Naciones Unidas.

Oyarzún, A., Dávila, Ó., Ghiardo, F. & Hatibovic, F. (2008). *¿Enfoque de Derechos o Enfoque de Necesidades?* Santiago de Chile: Sename, Ediciones Cidpa.

Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Madrid: Cuadernos F y S.

Pintos, J. L. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata, Ciencias Sociales e Humanidades*, *16, pp. 17-52.*

Rojas, J. (2010). *Historia de la Infancia en Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Runge-Peña, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 6 (1), pp. 31-53.*

Schonhaut, L. (2010). "Profilaxia del Abandono": Cien Años de Protección de la Infancia en Chile. *Revista Pediátrica de Chile, 81(4), pp. 304-312.*

Valverde, F. (2009). Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista MAD*, *Edición Especial*, *pp. 1-17.*

Vargas, M. & Correa, P. (2011). La voz de los niños en la justicia de familia en Chile. *Revista Ius et Praxis*, *Año 17(1), pp. 177-204.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 71-84, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1312280813

Referencia para citar este artículo: Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 85-96.

Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña*

Daniela Finco*

Profesora Universidad Federal de São Paulo, Brasil.

Artículo recibido en octubre 18 de 2013; artículo aceptado en febrero 25 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *En el presente artículo propongo un debate sobre las políticas de igualdad y el contexto de la formación docente para actuar en la educación infantil, analizando cómo el género está presente en las políticas públicas y en la formación de docentes que actúan en la primera etapa de la educación básica brasileña, en las guarderías y en los jardines de infancia. Un enfoque sobre el campo de la educación infantil y género apunta a los desafíos de la aplicación práctica de los principios de igualdad de género y ciudadanía que aseguren el reconocimiento de nuevos valores relacionados con la masculinidad y la feminidad, señalados por las políticas públicas nacionales e internacionales.*

Palabras clave autora: educación de la primera infancia, política del gobierno, discriminación de género.

Gender equality in brazilian early childhood educational institutions

• ***Abstract (descriptive):*** *This article discusses gender equality policies and teacher training within the context of early childhood education, examining how gender is present in public policy and professional development in Brazilian kindergartens and preschools. This approach to early childhood education and gender highlights challenges in the practical application of gender equality and citizenship principles to ensure the recognition of new values related to masculinity and femininity as specified in national and international public policy.*

Key words author: early childhood education, government policy, gender discrimination.

A igualdade de gênero nas instituições de educação infantil brasileiras

• ***Resumo (descritivo):*** *Este artigo problematiza as políticas para igualdade de gênero e o contexto da formação docente para atuar na educação infantil, analisando como gênero está presente nas políticas públicas e na formação para docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica brasileira, em creches e pré-escolas. O olhar sobre o campo da educação infantil e gênero aponta para desafios da aplicação prática dos princípios de igualdade de gênero e cidadania que assegurem o reconhecimento de novos valores ligados à masculinidade e feminilidade, apontados pelas políticas públicas nacionais e internacionais.*

---

* Este **artículo de reflexión** se basa en la investigación "Igualdade de gênero na Educação Infantil: desafios para a formação docente" realizada por la autora, financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico/ CNPq Brasil (Contrato Nº 405030/2012-6). Fecha de inicio investigación: diciembre de 2012; fecha de finalización: diciembre de 2014. Área Sociología: Subárea: Estudios de género, investigación cualitativa.

** Pedagoga. Máster en Educación (en el Área de Educación, Sociedad, Política y Cultura) de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp). Doctora en Educación (en el Área de Sociología de la Educación) de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP). Profesora del Departamento de Educación de la Escuela de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de São Paulo (EFLCH-Unifesp Guarulhos-SP-Brasil). Correo electrónico: dfinco@unifesp.br

*DOI:*10.11600/1692715x.1313250214

Palavras-chave autor: educação infantil, política de governo, discriminação de gênero.

-1. Introducción. -2. Instituciones educativas de la primera infancia en el contexto brasileño. -3. Políticas públicas de la educación infantil y igualdad de género. -4. Derecho a la educación de calidad: formación docente, género y ciudadanía. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Superar la desigualdad de género supone comprender el carácter social de su producción, la manera como nuestra sociedad se opone, jerarquiza y naturaliza las diferencias entre los sexos, reduciéndolos a características físicas adoptadas como naturales y, consecuentemente, como inmutables.

La desigualdad de género, aún presente en la sociedad brasileña, afecta incluso la investigación sobre el desempeño escolar y el desarrollo cognitivo de niñas y niños (Carvalho, 2003). No obstante, las afirmaciones biológicas sobre las diferencias sociales no siempre son válidas desde el punto de vista científico, pues el conocimiento de estos últimos también es construido socialmente. Esto implica no darse cuenta de que ese modo único y difundido de comprensión es reforzado por las instituciones sociales -como la familia y la escuela-, que omiten que esas preferencias son construidas socialmente y, por tanto, están sujetas a modificaciones.

Al buscar las causas sociales y culturales de las diferencias entre niños y niñas, encontraremos sus orígenes en reacciones automáticas, en pequeños gestos cotidianos -cuyos motivos y objetivos se me escapan- que repetimos sin tener conciencia de su significado, porque los interiorizamos en el proceso educacional. Son prejuicios que no resisten a la razón, ni a los nuevos tiempos, y que seguimos considerando como verdades intocables, en las costumbres y en las reglas inflexibles. Como menciona Agnes Heller, "todo prejuicio impide la autonomía del ser humano, es decir, disminuye su relativa libertad ante el acto de elección, al deformar y, consecuentemente, estrechar el margen real del individuo" (Heller, 1992, p. 59).

En el ámbito de la educación formal brasileña, investigaciones apuntan a una poca visibilidad de cambios concretos en los currículos de formación docente y en la práctica docente que incorpora una perspectiva de desigualdad de género (Vianna & Unbehaum, 2006). Muestran que hubo avances, aunque tímidos, y que sin embargo se constituyen en un terreno fértil para mudanzas más efectivas, no solo restrictas, para garantizar la igualdad de acceso a niños y niñas. Es preciso cuestionar la importancia de la igualdad de derechos y de oportunidades entre los sexos y de qué manera este tema puede estar presente en los procesos educativos desde la primera infancia.

Investigaciones sobre género e infancia, revelan que frente a la opresión que los niños y niñas sufren, ellos y ellas dejan de ejercitar habilidades más amplias, dejan de experimentar, de inventar y de crear; y que el modo como están siendo educados puede contribuir para que lleguen a ser más completos o, por otro lado, para limitar sus iniciativas y sus aspiraciones (Finco, 2010). Así, discutir sobre la igualdad de género en la educación significa contribuir a la reflexión sobre las políticas para la igualdad de género y sobre la programación de prácticas educativas no sexistas, que puedan combatir las desigualdades de género desde la infancia.

El desarrollo de políticas de género en la educación es un proceso aún en construcción en Brasil, que demanda pensar en la inclusión de los niños y niñas más pequeños y jóvenes, como nuevos actores en el escenario político. Considerando que las políticas públicas para la "diversidad" representan un avance en las políticas públicas en Brasil, sin embargo, aún tenemos mucho que reflexionar sobre esa laguna existente entre las políticas para la educación de los niños y niñas pequeños y sobre las políticas en educación para la valorización de la "diversidad".

Al analizar la producción y los debates académicos sobre las temáticas de género en el ámbito de las políticas de educación, podemos destacar las contradicciones entre las propuestas de inclusión del género en los proyectos educativos y la ausencia de acciones

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 85-96, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1313250214

que garanticen la debida implementación de las nuevas exigencias para la práctica docente en las instituciones escolares. De ese modo, en este artículo propongo ahondar en el debate sobre el contexto de la educación infantil brasileña, analizando cómo el género está presente en las políticas públicas y en la formación de docentes que actúan en la primera etapa de la Educación Básica, en guarderías y jardines de infancia.

El enfoque sobre la formación docente en el campo de la educación infantil y de género apunta a los desafíos de una aplicación práctica de los principios de igualdad de género y ciudadanía, que aseguren el reconocimiento de nuevos valores relacionados con la masculinidad y la feminidad, indicados en las políticas públicas nacionales e internacionales.

2. Instituciones educativas de la primera infancia en el contexto brasileño

Para la discusión de las políticas públicas de reconocimiento y valorización de las diferencias de género en la infancia, las contribuciones feministas son de fundamental importancia, ya que tenemos actualmente, en el mundo occidental, la guardería como un patrimonio del feminismo (Faria, 2006). En Brasil, para las feministas, la lucha por la guardería es significativa; fue una de las banderas para la emancipación al final de la década de 1970. Las mujeres, luchando por el atendimiento de necesidades básicas en sus barrios, incluían la guardería en la agenda de reivindicaciones de los movimientos que protagonizaban, entendiéndola como un desdoblamiento de su derecho al trabajo y a la participación política: "el hijo no es solamente de la madre", decían los carteles en las manifestaciones (Rosemberg, 1989).

Según la investigadora, la deconstrucción del ideal de creación del hijo o hija centrado en la madre era también evidente, más allá de la participación de la mujer en el mercado de trabajo. Los movimientos de liberación de la mujer cuestionaron el ejercicio de la maternidad como el único fin femenino. La reivindicación por la discriminación y legalización del aborto, la expresión de ansias de realización individual fuera de lugar y el llamamiento del hombre para el ejercicio de la paternidad, eran señales importantes de construcción de un nuevo papel de la mujer adulta. El movimiento feminista trajo a la lucha la crítica al papel tradicional de la mujer en la familia, y la defensa de la responsabilidad de toda la sociedad en relación con la educación de nuevas generaciones.

A mediados de la década de 1970, las instituciones de Educación Infantil en Brasil vivieron un lento proceso de expansión, en parte relacionado con los sistemas de educación, atendiendo a niños y niñas de 4 a 6 años[1] de edad, en parte vinculado a las instituciones de salud y de asistencia, con un contacto indirecto con el área educacional. En contra del intenso proceso de urbanización en las décadas de 1970 y 1980 en Brasil, las mujeres, organizadas, consiguieron introducir la educación infantil en la agenda, como un derecho a la educación. Fue así como el feminismo brasileño vio contemplada en la Constitución Federal de 1988 la propuesta de guardería, que adquirió un carácter doble: el derecho de la mujer a la guardería y a jardines de infancia para sus hijos e hijas, y la conquista del derecho de los niños y niñas a un aparato educativo, pedagógico y de cuidado extra-familiar, como una medida eficaz de articulación de las responsabilidades familiares, ocupacionales y sociales.

El reconocimiento de la maternidad -en la Constitución Federal de 1988- como una función social y del deber del Estado de garantizar cuidado y asistencias extra-familiares, por medio de guarderías y de educación pre-escolar para niños y niñas de cero a seis años, representó un avance significativo como política social y de promoción de igualdad de género, considerando la historia, la desvalorización,

1 Se está viviendo un momento crucial en el campo de la Educación Infantil, en el cual es necesario analizar los recientes cambios propuestos para el atendimiento de los niños y niñas de Brasil. Esto, después de la implementación de la Ley N° 11.274 del 6 de febrero del 2006, que estableció y normalizó la Educación Elemental, con una duración de 9 años, que pasó a los niños y niñas de 6 años a la Educación Elemental, alterando la Ley de Directrices e Bases 9.394/96 (Brasil-Ministério da Educação, Governo Federal, 1996), sin tener en consideración el punto de vista de las discusiones y las luchas trabadas en los foros de defensa de la educación de los niños y niñas de cero a seis años de edad. Surge la propuesta de Enmienda Constitucional 277/08 (PEC 277/08), que propone la obligatoriedad de la educación pre-escolar para niños y niñas de 4 a 5 años y de la Educación Secundaria hasta los 17 años.

la precariedad y la falta de inversión por parte del Estado en relación con la educación infantil (Vianna & Unbehaum, 2006).

En la Constitución Federal de 1988 aumentaron las leyes que protegen a la ciudadanía y sus derechos -el derecho a la educación y el apoyo a la Educación Infantil- A partir de la Constitución, las familias pasaron a tener derecho a una guardería para sus hijos e hijas hasta los 6 años de edad. La Constitución Federal de 1988 ofreció la base para que las políticas de igualdad pasaran a ser parte de la agenda de las políticas públicas, al resaltar la amplia defensa de los derechos "sin prejuicios de origen, raza, sexo, color de piel o cualquier otra forma de discriminación" (Brasil-Senado Federal, 1988, Art. 3).

Las luchas feministas agregaron en los años de 1980, el derecho de los niños y niñas a la educación anterior a la escuela obligatoria. Así, ahora sujetos de derechos, los niños y niñas pequeños también pasaron a ser legislados. Con la Constitución Federal de 1988, la Educación Infantil pasó a ser un derecho del niño o niña, una condición mínima para garantizar la igualdad de condiciones de trabajo para hombres y mujeres.

Con la Ley de Directrices e Bases 9.394/96 (Brasil-Ministério da Educação, 1996), la Educación Infantil pasa a ser la primera etapa de la Educación Básica; el contexto político marca el inicio del proceso de aprendizaje social de los niños y niñas de Brasil, cuando conviven por primera vez en un grupo social más amplio, con características diferentes a las del medio familiar y de la escuela obligatoria. Las relaciones de los niños y niñas en la Educación Infantil se presentan, de cierto modo, cuando pasan a conocer y aprender sus sistemas de reglas y valores, interactuando y participando de las construcciones sociales.

Uno de los elementos centrales que caracteriza la especialidad de la educación en guarderías y jardines de infancia, está relacionado con los diferentes contextos en que la educación puede darse. En casa, juntos a los padres y madres, la educación de los niños y niñas sucede de forma individual y privada. Investigaciones sobre género, educación en el ámbito familiar e infancia, revelan procesos de socialización diferenciados para niñas y niños, ya sea en el útero de la madre, donde el feto femenino recibe características negativas frente al positivismo de las características del feto masculino (Whitaker, 1989), o por el amamantamiento materno diferencial entre niños y niñas (Berquó, 1986), o por medio del lenguaje diferenciado que madres y padres utilizan para relacionarse con sus hijos e hijas (Tannen, 2010, Osternman & Fontana, 2010). Investigaciones que abordan el proceso de socialización por medio de los juegos entre niñas y niños en el espacio de la calle y las demarcaciones de los géneros en la infancia (Pinto & Lopes, 2009), también problematizan el lugar social que ocupan y los mencionados "roles" femeninos y masculinos.

El ambiente colectivo y público de los jardines de infancia posibilita una educación colectiva, lo que propicia al niño o niña diferentes experiencias, posibles por medio de la convivencia con las diferencias de sexo, edad, etnia, religión, entre otras (Faria & Finco, 2011). Las experiencias de género se vivencian desde las edades más precoces, cuando los niños y niñas aprenden, desde muy pequeños, a diferenciar dichos atributos femeninos y masculinos.

El ingreso de los niños y niñas pequeños en las guarderías significa el encuentro con las diferencias, la llegada a la ciudad, a la esfera pública. El *continuum* ir y venir de la esfera privada del hogar a la esfera pública de la educación infantil -guarderías y jardines preescolares, proporcionará momentos de encuentros y desencuentros con la diversidad. Por lo tanto, las experiencias y los conflictos en las maneras de ser niño o niña en el ámbito público y colectivo de las guarderías y jardines preescolares pueden representar una gran riqueza de posibilidades de conocer a los demás, las diferencias y el respeto, en fin, la construcción de la diversidad.

En Brasil son reconocidos los resultados de investigaciones que muestran que la escuela es el espacio sociocultural en el que las diferentes identidades se encuentran y se modelan, caracterizándose, por lo tanto, como uno de los espacios más importantes para educar, para el respeto a la diferencia. No obstante, lo que

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 85-96, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1313250214

se ha percibido al analizar las investigaciones sobre la formación académica o sobre la formación de docentes en ejercicio, es que esta no ha respetado tal diversidad, ni contemplado el debate de los temas.

Por lo tanto, es necesario debatir el papel de la educación de niños y niñas, realizada por la institución de Educación Infantil; es importante cuestionar los procesos de construcción de esta diferenciación, a lo largo de los cursos de formación; es preciso que estemos atentas y atentos a promover una práctica educativa no discriminatoria, que posibilite la igualdad de género desde la primera infancia.

De este modo, las reflexiones que expongo en este artículo están relacionadas con el desafío de llegar a las metas establecidas en el "II Plano Nacional de Políticas para Mulheres"-PNPM (Brasil-Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para mulheres, 2006), que tiene el objetivo de incorporar la perspectiva de género en el proceso educacional formal, desde las primeras relaciones en la infancia. El documento afirma la importancia de la Educación Infantil en la deconstrucción de estereotipos de género, y la promoción de una educación inclusiva no sexista.

Asimismo, al analizar la producción y los debates académicos sobre las temáticas de género en el ámbito de las políticas públicas de educación en Brasil, podemos destacar las contradicciones entre las propuestas de inclusión de género en los proyectos educativos, y la ausencia de acciones que garanticen la debida implementación de las nuevas exigencias para la práctica docente en las instituciones escolares (Vianna & Finco, 2009). Además, es necesario pensar en propuestas que debatan las experiencias diferenciadas de niños y niñas en la Educación Infantil, la cual evidencia desigualdades que necesitan ser superadas para garantizar a los niños y niñas una plena ciudadanía.

La construcción de las políticas educacionales en la perspectiva de género para la infancia es un desafío. En Brasil, los niños y niñas no son examinados en detalle, cuando se trata de cuestiones políticas públicas de educación y género. En las escuelas, las relaciones de género tienen poca relevancia entre los educadores o educadoras y los currículos de los cursos de formación de docentes. Considerando esas características, el enfoque sobre las políticas públicas -nacionales e internacionales- centradas en la educación y género, indica el progreso y las limitaciones de la aplicación práctica de los principios que aseguren el reconocimiento de nuevos valores relacionados con la masculinidad y la feminidad en el campo de la Educación Infantil.

Las políticas públicas actuales apuntan a que la escuela constituye el lugar privilegiado de un conjunto de actividades y que, de forma metódica, continua y sistemática, responde por la formación inicial de la persona, permitiéndole posicionarse frente al mundo. Las interacciones sociales que se desarrollan en este espacio formativo, ayudan a los niños y niñas a comprenderse a sí mismos y a sus semejantes sociales como sujetos sociales e históricos, como productores de cultura; así, dan la oportunidad a la construcción de la base inicial para la vivencia efectiva de su ciudadanía.

En la convivencia social, los niños construyen sus identidades, viven desde muy pequeños los significados de ser niños y niñas. La vivencia de los niños y su condición de niños pequeños viviendo en instituciones de educación infantil, nos hacen pensar acerca de la diversidad cultural y diferencia, etnocentrismo y estereotipo, prejuicio, discriminación y desigualdad, conceptos que nos fornecen instrumentos analíticos para abordar las complejas relaciones sociales y culturales en la educación de la infancia y las políticas públicas de género.

No basta la expedición de normas destinadas a la garantía de derechos, si no se da la educación de las personas para ello, la formación para tratar con los diferentes valores y conceptos. No podemos negar que en los últimos años el Estado brasileño ha promovido una serie de medidas dirigidas al enfrentamiento de todas las formas de discriminación y a la constitución de una cultura de derechos humanos, por medio de la educación formal, y no informal.

De este modo, es importante destacar algunas directrices de la "Política Nacional para la Educación Infantil" (Brasil-Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,

2006), que consideran que los profesores y profesoras, y los demás profesionales que actúan en la Educación Infantil, ejercen un papel socio-educativo, debiendo ser calificados especialmente para el desempeño de sus funciones con niños y niñas de 0 a 5 años de edad; la formación inicial y continua de los profesores y profesoras de Educación Infantil es un derecho, y debe estar garantizado a todos y a todas por los sistemas de enseñanza.

3. Políticas públicas de la educación infantil e igualdad de género

Lo que se puede percibir, al analizar las políticas públicas para la educación infantil y las políticas públicas en educación para la valorización de la diferencia, es la existencia de una laguna caracterizada por la ausencia de propuestas educativas en la educación infantil; se destaca aquí la ausencia de una política enfocada en las especificidades de los niños y niñas pequeños y en las características específicas de esa etapa de la educación, que es diferente de los otros niveles de enseñanza.

Mientras la escuela se sitúa como el local privilegiado para el dominio de conocimientos básicos, las instituciones de educación infantil se plantean sobre todo con fines complementarios a la educación de la familia. Así, en tanto la escuela tiene como sujeto al alumno o alumna y como objetivo fundamental la enseñanza en las diferentes áreas por medio del aula, la educación infantil tiene como objeto las relaciones educativas bloqueadas en el espacio colectivo de convivencia, que tiene como protagonista al niño o niña.

La tarea de las instituciones de Educación Infantil no se limita al dominio del conocimiento, asumiendo funciones de complementariedad y socialización relativas tanto a la educación como al cuidado, y teniendo como objeto las relaciones educativas-pedagógicas, establecidas entre y con los niños y niñas pequeños -0 a 5 años.

Esas relaciones involucran, más allá de la dimensión cognitiva, las dimensiones expresivas, lúdicas, creativas, afectivas, nutricionales, médicas, sexuales, físicas, psicológicas, lingüísticas y culturales. Dimensiones humanas que han sido constantemente olvidadas en una sociedad donde lo que prevalece es el ánimo de privilegiar un conocimiento parcializado resultado de la fragmentación en diferentes disciplinas científicas (Rocha, 1999).

Así, la producción y los debates académicos sobre las temáticas de género en el ámbito de las políticas públicas de educación, destacan las contradicciones entre las propuestas de inclusión de género en las propuestas educativas y la ausencia de acciones que garanticen la debida implementación de las nuevas exigencias para la práctica docente en instituciones de educación infantil, en guarderías y jardines de infancia.

La creación de una "*Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres*" (SPM), con capacidad para una actuación en el ámbito federal, amplía la posibilidad de cambios concretos en el campo de la educación. Cabe destacar que esta Secretaría viene buscando implementar algunas acciones de metas establecidas en el "*Plano Nacional de Políticas para Mulheres*" (PNPM).

En el año 2004 fue lanzado el primer "*Plano Nacional de Políticas para Mulheres*", haciendo énfasis en una educación no sexista en uno de sus capítulos: "Este plano, que procuró acoger varias directrices definidas en la 1° Conferencia, dirigida a orientar una política nacional para mujeres, cuyo foco es la consolidación de igualdad de género". Es importante destacar que este documento incluye, entre una de sus prioridades, "ampliar el acceso a la Educación Infantil: guarderías y jardines de infancia" (p. 17), pues la política de inclusión educacional debe también posibilitar mejores oportunidades de inserción igualitaria en el mercado de trabajo para madres y padres.

En Brasil, la idea de un curso de formación de educadores y educadoras "*Gênero e Diversidade na Escola*" (GDE)[2], que aborde de manera articulada los tema de género, orientación sexual, y relaciones étnico-

2 Para tener más información sobre el Curso "*Gênero e Diversidade na Escola*", revisar el artículo "Curso de Formación , Género y Diversidad en la Escuela: contribuciones e implicaciones para el campo educacional" (Graupe, Grossi & Minella, 2011), publicado en el IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, sexualidades y relaciones de género: investigaciones, experiencias y relatos, realizado en la Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires, en 2011.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 85-96, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1313250214

raciales, se fue consolidando a lo largo del proceso iniciado a finales del año 2004; con la realización del proceso se llegó al consenso de que sería importante incluir el conjunto de estos temas en materiales didácticos y en estrategias de formación de docentes.

Se creó, en 2006, el Programa "*Gênero e Diversidade na Escola*", destinado a docentes de escuelas públicas brasileñas, el cual propone orientar a los profesores y profesoras para traten sobre la diversidad en las salas de aula, y combatan actitudes y comportamientos prejuiciosos con relación al género, la etnia y las diversas orientaciones sexuales. En su proyecto piloto, en el cual participé del equipo piloto como profesora, el Programa de formación docente *on-line* abarcó seis municipios de cinco Estados brasileños, y contó con los indicadores del "*Sistema Nacional de Informações de Gênero*" (Snig), y actualmente cuenta con el "*Observatório Brasil da igualdade de gênero*"[3], con materiales didácticos específicos sobre género, etnia y orientación sexual.

El curso "*Gênero e Diversidade na Escola*" (GDE) tuvo como propuesta presentar a los educadores y educadoras de la red pública de Enseñanza Fundamental de Brasil, una noción de respeto e valorización de la diversidad, que conduzca al respeto de los derechos humanos. Inicialmente fue ofrecido para 1200 profesores y profesoras de la red pública de Enseñanza Fundamental. La intención fue debatir con los profesores y profesoras respecto a los comportamientos prejuiciosos, no solamente de género, sino también de raza y orientación sexual, buscando trabajar una visión amplia de derechos humanos. La elección de los temas específicos a ser trabajados -género, orientación sexual y relaciones étnico-raciales-, tanto como la decisión de su tratamiento conjunto, parten del entendimiento de que los fenómenos se relacionan de manera compleja, y es necesaria la formación de profesionales de educación preparados para lidiar con esa complejidad y con nuevas formas de afrontarla.

Una importante fuente de inspiración y de presión para la expansión de las demandas de los derechos de género en Brasil, cuando se trata de políticas públicas en educación, viene de documentos internacionales. De este modo, el curso GDE buscó atender al que establece "*Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*"-Cedaw (Brasil-Presidência da República, 2008), que en su artículo 10° señala:

Los Estados-Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación en particular para asegurar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres.

Entre las medidas propuestas en los incisos de ese artículo, es interesante destacar las siguientes:

Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales, como urbanas, tal igualdad deberá ser asegurada en la educación pre-escolar general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como todos los tipos de capacitación profesional (Brasil-Presidência da República, 2008, p. 34).

Cedaw fue adoptada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y entró en vigencia en 1981 como resultado de la reivindicación del movimiento de mujeres, a partir de la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en México en 1975. Ratificada en Brasil en 1984, con reservas a sus artículos que tratan de la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito de la familia, fue ratificada completamente en 1994.

3 El "Observatorio Brasil de Igualdad de Género" surgió en diálogo con la iniciativa de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -Cepal- de crear un Observatorio de Género para América Latina y el Caribe como estrategia de diseminación de informaciones acerca de las desigualdades de género y de los derechos de las mujeres, con el fin de apoyar el proceso de formulación e implementación de políticas de género y de políticas públicas con una perspectiva de género. Creado en 2009, el Observatorio es una iniciativa de la Secretaría de Políticas para las Mujeres de la Presidencia de la República-SPM/PR, en conjunto con otras instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales; mantiene diálogo con otros Observatorios de Brasil y América Latina. Sus actividades tienen como referencia tres ejes centrales: Indicadores, Producción y Diseminación de Contenidos y Diálogo Internacional.

Accesos a los mismos currículos y exámenes, personal docente del mismo nivel profesional, instalaciones y material escolar de la misma calidad; La eliminación de cualquier concepto estereotipado de los roles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza mediante el estímulo a la educación mixta y a otros tipos de educación que contribuyan para alcanzar este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza (Brasil-Presidência da República, 2008, p. 55).

Lo mismo sucede con la otra iniciativa del Ministerio de Educación (MEC, Brasil) el "*Prêmio Construindo a igualdade de Gênero*", una acción vinculada al Programa Mujer y Ciencia, con la iniciativa de dar mayor visibilidad a las investigaciones relacionadas con el tema de género, y buscar también llevar la temática de género a las escuelas del país. El Premio aborda diferentes niveles: Estudiantes de enseñanza media (escuela secundaria) para las redacciones, graduados o graduadas y estudiantes de graduación para artículos científicos, y estudiantes de pos-graduación, disertaciones, tesis, y aborda las producciones de alumnas y alumnos en los proyectos desarrollados por la escuela. Aquí, una vez más, no fueron incluidas la primera etapa de la Educación Básica, ni la Educación Infantil en guarderías y jardines de infancia.

Las lagunas en las políticas vuelven nuestra atención al hecho de que "los niños son eminentemente parte de la sociedad y del mundo" (Qvortrup, 2011) y experimentan los acontecimientos de nuestra sociedad de acuerdo con sus especificidades, tal como los sujetos adultos, jóvenes y ancianos, y sufren violencias de género. Así como son parte de la sociedad, todos los eventos, grandes y pequeños, tendrán procedimientos relacionados con los niños y niñas, y en consecuencia, ellos y ellas tendrán reivindicaciones al ser considerados en los análisis y debates sobre cualquier cuestión social mayor. Al cuestionar lo que estas políticas significan para los niños y las niñas, en su vida cotidiana, es importante tener en cuenta que el desarrollo económico, político y social cambió la estructura de la familia, la economía de la infancia en la interfaz con la familia y la sociedad, la justicia distributiva en términos de una equidad general, así como los derechos de los niños y niñas, los cuales finalmente fueron vistos en su proceso de ciudadanía (Qvortrup, 2011).

Recientemente las políticas de educación pasaron a detallar reivindicaciones políticas específicas para la introducción de género y sexualidad. Esas características están presentes en las políticas públicas para la Educación Infantil. Es necesario destacar que, a pesar de no ser directamente destinadas a la educación de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad, las políticas específicas de género están dirigidas a todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, lo cual incluye de forma generalizada a las guarderías y a los jardines de infancia, pues estos también son parte de la primera etapa de la Educación Básica Brasileña (Brasil-Ministério da Educação, 1996)

Cabe destacar que los documentos que siguen parámetros y referencias curriculares para la Educación Infantil (Brasil-Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009), incluyen la discusión de género como parte del plan de estudios.

A pesar de que esto no signifique una transposición automática de esa discusión para la práctica pedagógica y en el día a día de las escuelas, es un avance a considerar.

Asimismo, es necesario enfatizar en la necesidad de inclusión de este nuevo segmento, hasta entonces invisible, en el espacio de la ciudadanía; pensar en propuestas de investigación que partan de la visión de que es necesario reconocer las experiencias diferenciadas entre niños y niñas en la Educación Infantil, la cual evidencia desigualdades que necesitan ser superadas para garantizar a los niños y niñas una plena ciudadanía. Las vidas y de los niños son merecedoras de atención en el presente, y no simplemente para los efectos de sus vidas futuras.

Podríamos considerar que las políticas públicas para la "diversidad" representan un avance en la historia de la política pública en Brasil; sin embargo, aún hay mucho por reflexionar sobre esa laguna existente entre las políticas para la educación de los niños y

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 85-96, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1313250214

niñas pequeños y las políticas en educación para la valorización de la diversidad. Proponer políticas públicas de género, de acuerdo con Santos (1994), exige encontrar el sentido a los cambios, si los pretendemos con un carácter emancipador. Para que las desigualdades de género sean combatidas en el contexto del conjunto de las desigualdades sociales, presupone prácticas de ciudadanía activa para que la justicia de género se concretice, sobre todo por la responsabilidad del Estado.

4. Derecho a la educación de calidad: formación docente, género y ciudadanía

La formación de profesores y profesoras de Educación Infantil, en nivel superior en Brasil, representa un avance de la profesionalización y de la valorización de los sujetos profesionales que educan a los niños y niñas pequeños. Sin embargo, lo que se percibe, al analizar las investigaciones sobre la formación académica o sobre la formación de los educadores y educadoras en ejercicio, es que no están respetando la diversidad, y tampoco contemplando el debate sobre la temática de género, principalmente en el ámbito de la Educación Infantil.

No obstante, ¿cuáles son las disciplinas de los cursos regulares de formación docente que forman profesores y profesoras para esto? Lo que se puede constatar, al mirar las disciplinas en los cursos regulares de formación docente, es que los profesores y las profesoras continúan sin subsidios para trabajar estos temas:

El plan de estudios regular de la mayoría de las instituciones de enseñanza superior destinadas a la formación docente no contempla tales aspectos, sin embargo las políticas públicas de educación nos hacen responsables por el tratamiento crítico de las diferencias en la escuela, en cuanto a las dimensiones colectivas o meramente subjetivas del proceso de construcción y ampliación de los derechos (Vianna & Silva, 2008, p. 15).

Según una encuesta realizada por la ONG brasileña Ecos-Comunicación en Sexualidad (Ecos, 2009), las políticas más recientes en el campo de la educación (programas, proyectos, acciones, legislación, normas técnicas), las relacionadas con el género y la educación sexual, tienen como marco histórico el periodo de 2003 a 2008. Sin embargo, una gran parte de los cursos de formación docente continúan sin ofrecer en la graduación disciplinas obligatorias sobre relaciones de género, sexualidad o educación sexual, aunque en algunos casos, tales asuntos son discutidos en cursos de pos-graduación o en disciplinas optativas.

Los resultados indican que los cursos de formación superior de profesores(as), ofrecen contenidos mínimos relacionados a la sexualidad y al género. Los profesores(as) que actúan en las escuelas en las escuelas de enseñanza básica (escuela primaria) si quisieran trabajar con este contenido en sala de aula, deberían buscar extra-curricularmente una contemplación a su formación. Este contexto dificulta también que la educación en sexualidad sea parte del currículo escolar, una vez que este tema está sujeto al interés y a la disposición de los profesores(as) o de la oferta de cursos extracurriculares presenciales o a distancia, es decir, la educación en sexualidad y género depende de esfuerzos aislados y solitarios de los maestros comprometidos con el tema, que es propiamente, de una política de educación (Informe Ecos 2009, p. 5).

De entre todos los datos disponibles en la página web del Ministerio de Educación, 41 universidades de un total de 989 universidades ofrecen 68 cursos de pedagogía, en los cuales la temática de género y sexualidad es presentada en alguna disciplina. Sin embargo, la mayor parte de las disciplinas es ofrecida en la modalidad de "optativa", lo que implica que no es obligatoria. Eso significa que solamente los estudiantes y las estudiantes que se interesen directamente en el asunto llevarán tal curso; es importante destacar que ese conjunto de disciplinas comprende contenidos de género, cuerpo/corporeidad, diversidad sexual, biología/educación, salud/educación y "educación sexual" o sexualidad (Informe Ecos, 2009, p. 7).

Antes que nada, en ese contexto, las posibilidades de producción, reproducción, y resistencia a la discriminación de género interactúan de manera compleja y colocan varios desafíos a este proyecto de investigación, como el de introducir los temas de género en

la formación continua de docentes que actúan en la primera etapa de la Educación Básica, en guarderías y jardines de infancia. La inclusión de la temática de género en los cursos de formación de profesores y profesoras, propone una comprensión de formación que tenga como elemento constituyente una naturaleza dinámica, que considere tanto los contenidos curriculares disciplinares, como aquellos innumerables contenidos necesarios a la construcción del ser, del saber y del hacer del profesor o profesora, que se enfoquen en la promoción de procesos emancipadores comprometidos con la ruptura de determinados modelos de sociedad y de educación, abordando las problemáticas de género.

5. Conclusiones

Surgen varias preguntas al investigar las políticas de igualdad, las relaciones y las prácticas educativas en el ámbito de la Educación Infantil, que nos traen temas relativos a la forma como profesionales de educación infantil vienen relacionándose con niños y niñas, a pesar de que estos temas se encuentran implícitos en el día a día de las guarderías y de los jardines de infancia, impregnados en las prácticas pedagógicas, aunque todavía están lejos de las discusiones en los cursos de formación de profesores y profesoras, y poco se discuten los temas de género.

Por lo tanto, con este artículo pretendo contribuir a la discusión sobre las relaciones de género en guarderías y jardines de infancia, reconociendo que la escuela no es neutra: participa sutilmente de la construcción de la identidad de género y de forma desigual. Es esa construcción que se inicia desde las primeras relaciones del niño o niña en el ambiente colectivo de la educación infantil (Finco, 2010).

Es necesario pensar en romper con las dicotomías de género de infancia. La deconstrucción de las dicotomías significa debatir la constitución de cada polo, demostrar que cada uno contiene en realidad al otro, mostrar que cada polo no es único, sino plural; mostrar que cada polo está internamente fracturado y dividido.

Al proponer la deconstrucción, Scott (1995) demuestra que el pensamiento moderno está marcado por dicotomías: presencia/ausencia, teoría/práctica, ciencia/ideología, hombre/mujer, etc. “En este juego de dicotomías, los dos polos difieren y se oponen, marcando la superioridad del primer elemento”. Es dentro de esta lógica que aprendemos a pensar. Sin embargo, la propuesta que se plantea es la deconstrucción de las dicotomías. Por ende, es necesario reflexionar intensamente al respecto del antagonismo masculino/femenino, niño/niña, en las prácticas educativas dentro de la propuesta del curso de formación de profesores y profesoras de guarderías y jardines de infancia.

El concepto de género posibilita la introducción de la discusión sobre la deconstrucción del antagonismo masculino/femenino. La deconstrucción trabaja la lógica de que existe un lugar fijo y “natural” para cada género, lo que conduce a percibir que la oposición es construida, y no inherente y fija. La deconstrucción sugiere que se busquen los procesos y las condiciones que establezcan los términos de polaridad. Supone que se procure el origen de la polaridad y la jerarquía implícita en ella.

Desarma, así, la lógica dualista que rige las polaridades, demostrando no apenas la idea de que cada uno de los polos masculino y femenino está presente en el otro, sino también que las oposiciones fueron y son históricamente construidas. La deconstrucción de los polos masculino y femenino trae una propuesta de reflexión y nos aproxima a las formas como los niños y niñas se relacionan frente a las diferencias de género en la infancia.

Significa reflexionar sobre los procesos conflictivos a través de los cuales se establecen los significados de género, para las formas a través de las cuales el género adquiere una “apariencia fija”, y para el modo como los niños y niñas en guarderías y jardines de infancia, participan de esas construcciones sociales. Así, el concepto de género nos abre la posibilidad de pensar las diferencias de otras formas e intentar entender cuánto estamos atribuyendo a otros tiempos o a otras culturas, nuestras propias concepciones.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 85-96, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1313250214

La reflexión sobre el papel de las políticas públicas resalta muchos desafíos. Un vistazo a la historia de la lucha por la emancipación de las mujeres y de los derechos de los niños y niñas a la Educación Infantil, nos coloca un gran desafío: el de continuar luchando por la pre-escuela pública, democrática y popular, juntamente con la lucha por la transformación política y social más amplia que incluya a los niños y niñas pequeños como sujetos de derechos, que no excluya la Educación Infantil de las agendas políticas públicas para la igualdad de género.

Es necesario reflexionar sobre los derechos de las profesoras a una formación y profesionalización que consideren las particularidades de esta etapa de la educación, y discutir todas las relaciones que envuelven esta exigente profesión. Que se tenga en cuenta los vacíos en la formación sobre temáticas como relaciones de género y sexualidad en la infancia, cuerpo, corporalidad, diversidad sexual, heterogeneidad de las familias, entre otros.

La discusión sobre las políticas para la igualdad de género, y sobre la formación docente para la Educación Infantil, también requiere un análisis relacional entre infancia, género, edad y generación, es decir, requiere un análisis del problema del poder contenido en las relaciones que permean las concepciones de niñez, infancia y los procesos de socialización.

Discutir las relaciones de género en la formación de profesores y profesoras de Educación Infantil significa considerar el espacio de la Educación Infantil como un lugar de confrontación y convivencia con las diferencias; significa pensar en cursos de formación para profesores y profesoras, considerando que la mayoría de los profesionales está compuesto por mujeres (Faria, 2006); implica reflexionar en las propuestas pedagógicas, considerando las características del trabajo de cuidar y educar niños y niñas pequeños y sus relaciones con las características construidas socio-culturalmente por el trabajo femenino, y sobre todo conlleva debatir los valores adulto-céntricos, andro-céntricos y homofóbicos de nuestra sociedad.

Esto revela cuán exigente es la labor de los sujetos profesionales de Educación Infantil, pues envuelve temas relacionados con la "habilidad" de buscar soluciones provisionales en contextos de disensión, con la habilidad de relación y encuentro con el otro, con la capacidad de co-construir conocimiento con los demás (colegas, padres, madres, niñas, niños) y de actuar enfocados en el cambio (Vandenbroeck, 2009). Discutir las relaciones de género es, antes que todo, re-tocar y atribuir significados a nuestra propia historia de vida.

Relacionar género y educación en la infancia permite contribuir a la profesionalización del profesor o profesora de Educación Infantil, que pasa por varios desafíos, entre ellos el de hacer que esos nuevos valores lleguen a las prácticas educativas y puedan contribuir para que niños y niñas sean críticos y reflexivos, con respecto a sus elecciones.

Lista de referencias

Berquó, E. (1986). Aleitamento materno diferencial para meninos e meninas. *Cadernos de Pesquisa, 56, pp. 27-38.*

Brasil-Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI. Parecer CNE/CEB 20/2009 Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. D.O.U. de 18/12/2009.* Brasilia: CNE, CEB.

Brasil-Ministério da Educação (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil-Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.* Brasília: MEC, SEB.

Brasil-Presidência da República (2008). *VI Relatório Nacional Brasileiro: Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres-Cedaw/Organizações das Nações Unidas.* Brasília: SPM.

Brasil-Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para mulheres (2006). *Plano Nacional de Políticas para Mulheres II - PNPM - II.* Brasília: SPM.

Brasil-Senado Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal.

Carvalho, M. P. de (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, *29 (1), pp. 185-193.*

Ecos (2009). *As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil-2003 a 2008-Relatório Narrativo Anual 2008*. São Paulo: Ecos.

Faria, A. L. G. de (2006). Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cad. Pagu. (26), pp. 279-287.*

Faria, A. L. G. de. & Finco, D. (2011). *Sociologia da Infância no Brasil.* Campinas: Autores Associados.

Finco, D. (2010). *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças*: *análise das interações entre as professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.* Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo. Brasil.

Graupe, M. E., Grossi, M. P. & Minella, L. S. (2011). *"Género y Diversidad en la Escuela": contribuciones e implicaciones para el campo educacional.* Buenos Aires: Faculdad de Filosofia y Letras, Universidade de Buenos Aires, Anales del IV Coloquio Internacional Interdisciplinario Educación, sexualidades y relaciones de género: investigaciones, experiencias y relatos.

Heller, A. (1992). *O cotidiano e a história.* São Paulo: Paz e Terra.

Osternman, A. C. & Fontana, B. (orgs.) (2010). L*inguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pinto, T. de O. & Lopes, M. de F. (2009). Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 861-885.*

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre "infância" como um fenômeno social. *Pro-Posições, 22 (64), pp. 199-211.*

Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Tese Doutorado. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.

Rosemberg, F. (1989). A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Cadernos ANPEd, (1), pp. 57-64.*

Santos, B. de S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade.* Porto: Afrontamento.

Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), pp.71-99.

Tannen, D. (2010). Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle. En R. Lakoff, et al. *Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos,* (pp. 67-92). São Paulo: Parábola Editorial.

Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *Revista Eletrônica de Educação, 3 (2), pp. 04-12.*

Vianna, C. P & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu, 33, pp. 265-283.*

Vianna, C. P. & Silva, C. R. da (2008). Contribuições para a análise da Educação escolar. *Revista Educação, pp. 6-15.*

Vianna, C. P. & Unbehaum, S. (2006). Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade, 28, pp. 231-258.*

Whitaker, D. C. A. (1989). *Mulher-Homem:* O mito da desigualdade. São Paulo: Moderna.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 85-96, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1313250214

Referencia para citar este artículo: Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 97-109.

Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina*

Patricia Castillo-Gallardo**

Profesora Universidad Diego Portales, Chile.

Artículo recibido en diciembre 16 de 2013; artículo aceptado en febrero 3 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico-sintético):*** *En este artículo hago una revisión crítica de la historia de la infancia en Chile y en América Latina desde la época prehispánica, para desde allí aportar a la comprensión de los mecanismos de legitimación de la desigualdad social presentes hasta nuestros días. La historia de la infancia chilena es similar a la de otros países en América latina, por lo que su conocimiento puede permitir comprender de mejor forma la construcción y legitimación cotidiana del orden social.*

Palabras clave: historia de la infancia, desigualdad, niños y niñas de Chile, niños y niñas de Latinoamérica (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Inequality and childhood: a critical reading of the history of childhood in Chile and Latin America

• ***Abstract (analytical-synthetic):*** *This article engages in a critical reading of the history of childhood in Chile and Latin America since the pre-hispanic age in order to help understand the mechanisms of legitimization of social inequality that have existed. The history of childhood in Chile is similar to other countries in Latin America and as a result this analysis can allow for a better understanding of the construction and legitimization of social order.*

Key words: history of childhood, inequality, Chilean children, Latin American children (Social Science Unesco Thesaurus).

Desigualdade e infância: leitura crítica da história da infância no Chile e na América Latina

• ***Resumo (analítico-sintético):*** *Este artigo tem por objetivo revisar criticamente a história da infância no Chile e na América Latina desde o período pré-hispânica e a partir daí contribuir para a compreensão dos mecanismos de legitimação das desigualdades sociais presentes até hoje. A história de crianças chilenas é semelhante ao de outros países da América Latina, por isso o seu conhecimento pode ajudar a compreender a construção e legitimação da ordem social cotidiana.*

Palavras-chave: história da infância, a desigualdade, a infância no Chile, crianças latino-americanas (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

---

* Este **artículo de reflexión** es una síntesis de la investigación denominada "Discursos contemporáneos sobre infancia y su manifestación en el juego y el juguete", presentada para optar por el título de Doctor en Psicología en la Université Paris VIII. 2013. Financiación aprobada por Conicyt Chile en el año 2007. Área: ciencias sociales; subárea: psicología. Beca n° 26080035. La investigación inició en diciembre de 2007 y finalizó en julio de 2012.

** Ph. D en Psicología mención psicopatología y epistemología clínica comparativa. Universidad Paris VIII. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Correo electrónico: patricia.castillo@udp.cl

-1. Introducción. -2. Desigualdad e Infancia en la época prehispánica. -3. Conquista y Colonia en América Latina: Nuevas desigualdades. -4. De la Independencia a nuestros días: de desigualdades nacionales a transnacionales. -5. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

La desigualdad en América Latina ha sido un tema históricamente persistente y enraizado, en donde "pese a los esfuerzos que se han emprendido, a través de políticas públicas de combate contra las formas más extremas de desigualdad, la situación no parece estar cambiando de manera positiva" (Pérez-Sáinz, 2004, p. 7). Según el Informe de Desarrollo Humano de América Latina y el Caribe (Idhalc) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (2010), América Latina y el Caribe conforman la región más desigual del mundo: diez de los quince países con mayores niveles de desigualdad se encuentran en la región. Esta desigualdad es alta, persistente, se reproduce en un contexto de baja movilidad social y supone un obstáculo para el avance en desarrollo humano.

Uno de los aspectos que más ha captado el interés de los investigadores e investigadoras contemporáneos sobre este tema, es el de la transmisión intergeneracional de la desigualdad en América Latina. Si bien el Idhalc presenta evidencia contundente respecto a la baja movilidad social entre generaciones -y para ello recurre a las correlaciones relativamente conocidas respecto a educación, empleo y remuneración-, lo interesante es que en la versión del año 2010 se refiere extensamente a los elementos *invisibles* que estarían presentes en la transmisión de la desigualdad.

En este sentido, es posible indicar que la investigación sobre desigualdad en América Latina ha dado un paso en la dirección de reconocer las dimensiones subjetivas asociadas a la reproducción social, y con ello podrá dar un espacio a los estudios que indagan la enigmática relación entre el mundo adulto y la niñez.

Es por ello que parece ser de crucial importancia construir y presentar un panorama respecto a la historia de la infancia en América Latina, pues la mayor parte de los trabajos sobre el tema que se ubican al interior de las ciencias sociales, tienden a ubicar como a sus únicos referentes, a los representantes de la historiografía europea (Ariès, 1973, Becchi, Julia & Bardet, 1998, Trisciuzzi & Cambi, 1993), o a lo sumo norteamericana (DeMause, 1995),cuando la realidad del continente latinoamericano tiene importantes particularidades dentro de occidente, diferencias que son también el resultado del violento proceso de conquista, de culturación y aculturación.

Es decir, la historia de la infancia del continente europeo permite esclarecer ciertas claves muy generales, pero no nos ayuda a comprender la génesis de nuestras arraigadas desigualdades. En cambio, la historia de la infancia en América Latina es a su vez la historia de sus desigualdades. La relación con los niños y niñas desde la época prehispánica es hasta ahora un enunciador potente de las contradicciones materiales y simbólicas entre castas y clases, entre instituciones y redes de parentesco.

2. Desigualdad e Infancia en la época prehispánica

La desigualdad de las condiciones de vida de los niños y niñas es una cruda realidad en el caso de América Latina, lugar en donde "incluso en la época prehispánica era muy distinta la vida y el destino de los hijos de los nobles y caciques frente a la de los simples labradores" (Rodríguez & Mannarelli, 2007, p. 13).

Pese a que normalmente se desconoce, en las culturas precolombinas (Aztecas, Mayas, Incas y Muiscas, entre otras) la infancia era algo más que un hecho biológico: era un asunto cultural. La conciencia sobre la importancia de la reproducción y el crecimiento del grupo humano implicaba un estatus de protección para la mujer embarazada y para los niños y niñas. Esto se traducía en ceremonias y ritos que festejaban el embarazo y nacimiento, y en algunas sociedades prehispánicas hubo

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 97-109, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1314030214

importantes consideraciones para con la educación de los niños y niñas (Golte, 2007, Hecht, 2002, Lavrin, 1994, Priore, 2006).

Para los historiadores e historiadoras de este tema, es posible observar este trato deferente hacia los niños y niñas prehispánicos en una serie de prácticas de afecto que iban desde los cuidados básicos, pasando por un lenguaje afectivo especialmente dedicado (Martínez, 2006), hasta ofrecer un lugar e incentivo para las manifestaciones lúdicas, la existencia de diversos registros de la actividad lúdica de los niños y niñas prehispánicos-cantos, sonidos de caracoles y sonajeros en los primeros meses, animalitos de cerámica con ruedas en sus patas, uso del trompo, volantines, muñecas-, y, por supuesto, el juego de la pelota, ampliamente documentado también por sus características sacrificiales (Rodríguez, 2007b).

3. Conquista y Colonia en América Latina: Nuevas desigualdades

La conquista y la colonización no hicieron otra cosa que introducir nuevas formas de diferencias entre las personas menores: "ser niño indígena, esclavo, mestizo o blanco tuvo una significación determinante" (Rodríguez & Mannarelli, 2007, p. 13). Estas desigualdades se representan de manera dramática en el trabajo de Mannarelli (2007), quien menciona las diferencias según el origen en la condición de los huérfanos y huérfanas. Estos, por razones raciales, eran divididos en distintas clases de instituciones que se hacían cargo de su cuidado y educación. También Florentino y Góes (2007) describen la situación de los niños y niñas de raza negra, esclavos por captura en África o por ser hijos e hijas de personas esclavas nacidas en América Latina, niños y niñas que desde su nacimiento están condenados a ser propiedad de otro ser humano que explota su fuerza de trabajo y que también puede venderlo a otro encomendero para la finalidad que estime conveniente.

Según Ares-Queija (2007), el nacimiento progresivo de niños y niñas mestizos producto de relaciones entre españoles e indígenas, pese a lo que suele establecer la visión más violenta de la conquista, no era el resultado de violaciones masivas, sino más bien de relaciones muchas veces monogámicas que se establecieron en las ciudades del nuevo continente y que luego, por intervención de la Corona, fueron normadas, asentándose a partir de esto la nominación de "bastardos, incestuosos, sacrílegos" (p. 90), estableciéndose con esto la instalación de un nuevo fenómeno de desigualdad y segregación.

La época colonial en América Latina trajo una serie de efectos sobre la infancia, desde los normalmente mencionados problemas de transmisión de enfermedades (Belaúnde, 2007) hasta la herencia de una institucionalidad que portaba una serie de políticas de control higienista y moral sobre la maternidad. Si bien en el mundo prehispánico había también una serie de tradiciones y cuidados a favor de la maternidad y protección de los sujetos recién nacidos, la diferencia está en su finalidad. En la época colonial, esta preocupación no estaba dirigida a la sobrevivencia de la comunidad o la cultura, sino al aporte productivo de riquezas para la Corona Española y a la adscripción a una religión determinada y ajena al mundo precolombino. Ello impuso una nueva forma de regular los vínculos al interior del seno familiar (Premo, 2007). Al mismo tiempo, se estableció una doctrina pedagógica para los futuros vasallos de la Corona con una serie de elementos diferenciadores por casta y por género (Rosas, 2007, Saldarriaga & Sáenz, 2007) .

Esto no quiere decir que las sociedades precolombinas no tuvieran educación (Gonzalbo, 2007):

> Todas las culturas mantienen valores y principios que constituyen la base de la educación, no hay grupos humanos medianamente organizados que no cuenten con criterios acerca de lo bueno y lo malo, de lo que se debe hacer y de lo que hay que evitar y del modo en que cada quien ha de comportarse, según su edad sexo y condición. […] La instrucción de zonas rurales se limitó a la enseñanza práctica de los conocimientos agrícolas necesarios y a la interiorización de valores y de rutinas de respeto a los mayores y de colaboración con la comunidad. Las ciudades, en particular, México Tenochtitlan,

> como la llamaron los españoles en los primeros tiempos, contaban con escuelas separadas para nobles y plebeyos […] El *calmécac* se destinaba a la formación de futuros sacerdotes, gobernantes y administradores, a quienes exigía obediencia, autocontrol y pureza de costumbres. El telpochcalli, al que debían acudir obligatoriamente todos los jóvenes plebeyos, era un centro de instrucción para la guerra y para el ejercicio de tareas comunitarias. Las niñas acudían a centros en que se entrenaban en cantos y bailes rituales y practicaban en su hogar las tareas domésticas. Un anciano de cada sexo se encargaba de pasar por las calles reuniendo a los niños para que asistieran a las respectivas escuelas (pp. 109-110).

Al llegar al siglo XIX, el sistema educacional emanado de la corona española-que se había implementado sobreponiéndose a la resistencia de los indígenas-, se encontraba instalado, y la disputa independentista era respecto al control y administración de dichas estructuras, aun cuando puede sonar un poco categórico en lo que se refiere al tratamiento de la infancia: el proyecto ideológico bajo el cual son nominados y segregados los niños y niñas no era lo que entraba en crisis, ni siquiera lo haría en los primeros periodos postindependencia.

4. De la Independencia a nuestros días: de desigualdades nacionales a transnacionales

El siglo XIX representó en América Latina un periodo de alta conflictividad militar, debido a los intereses emancipatorios de cada nación. En algunos países, esto fue un *continuum* producto de una infinidad de confrontaciones de carácter interno que sucedieron al periodo independentista. Ello, evidentemente, incluyó a los niños y niñas, quienes aún no habían adquirido un estatus de protección proveniente del Estado. Para la gente latinoamericana, dicha concepción de la infancia que incluye al Estado como garante se hizo efectiva recién a principios del siglo XX (Jaramillo, 2007).

El periodo de independencia se llevó la vida de muchos niños y niñas quienes, como guerreros ágiles, vivaces, dóciles y temerarios ante el peligro de la muerte, cumplieron funciones de espías, informantes, mensajeros, ordenanzas y combatientes, según los registros históricos, desde los 10 años aproximadamente.

Aunque muchos niños desfilaron hacia los campos de batalla o se unieron a las fuerzas que se formaban en sus lugares de origen de manera voluntaria, otros fueron llevados de la mano de sus progenitores cuando estos tomaban las armas, pero también se dio un número significativo que llegó a las filas en contra de su voluntad y la de sus familiares, arrastrados a los campos de batalla bajo la presión de las armas […] la forma más productiva y corriente de reclutamiento fue los llamados encierros de plaza o reclutamiento con lazo, modalidad que se cumplía por medio de acciones imprevistas en las que grupos armados cercaban las plazas de los pueblos en día de mercado y a las horas de mayor afluencia, tomando allí a todos los que estimaran eran propios para llevar a las filas, acto que se cumplía de inmediato sin que mediara aviso a sus familiares (Jaramillo, 2007, p. 237).

Pese a su activa participación en dichos procesos libertarios, la realidad de los niños, niñas y jóvenes pobres fue la más violentada con la instalación de las nuevas repúblicas, las cuales iniciaron un camino de transformaciones legales que se tradujeron, a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, en instituciones que hicieron de su misión el control estricto mediante rígidos procedimientos y duros castigos (Sarlo, 1998).

En Chile, como en las otras naciones latinoamericanas, se arrastraron desde su nacimiento como república en 1810 importantes problemas de desigualdad social y cultural. Estas injusticias, en varios momentos de su historia como nación, han agudizado el conflicto entre las clases sociales provocando una alta inestabilidad política. La sociedad chilena contiene en sus bases una compleja mezcla de diferencias étnicas, de género, de propiedad y de educación, como resultado de un violento proceso de conquista y de veloz modernización. En Chile, este escenario parece inconmovible tanto en el violento tratamiento de los conflictos

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 97-109, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1314030214

étnicos como en la desigual distribución de la riqueza.

Durante los primeros tiempos de la República de Chile, el recuerdo de la guerra por la Independencia estaba aún reciente. Inestabilidad, odios sociales y expectativas insatisfechas fue el escenario en el cual se produjo el primer tránsito en la caracterización de la infancia: de siervos y siervas a "ciudadanos y ciudadanas".

La mayor parte de los elementos estructurales de la sociedad colonial, tanto en Chile como en el resto de América Latina, permanecieron inalterados durante los primeros treinta años: "(…) la sociedad seguía dividida entre ricos y pobres y la condición miserable y humillante de estos últimos hacía completamente ilusoria la ciudadanía política que algunos pregonaban" (Rojas, 2010, p. 21). No fue sino mucho después que fue posible registrar pequeños cambios en las relaciones de poder. Gran parte de estas transformaciones no fueron percibidas por los niños y niñas, quienes desde la Colonia venían arrastrando el peso de tres desgracias: alta mortalidad (Vargas, 2001, p. 5), abandono (Delgado, 2001, Milanich, 2001, Salinas, 2007) e ilegitimidad (Salazar, 2006).

Sin embargo, las condiciones generales no eran todas siniestras. También a fines del periodo independentista de los países latinoamericanos, los niños y niñas fueron objeto de prácticas que mejoraron su calidad de vida y sobretodo su sobrevivencia: la pediatría moderna (Rodríguez, 2007a), la introducción masiva de nodrizas como una política de la institucionalidad pública (Salinas, 2007) y la escuela como recurso, no solo de aprendizaje, sino también de alimentación y protección (Saldarriaga & Sáenz, 2007).

En los primeros tiempos de la República de Chile se mantuvieron intactos los estilos de vida tradicionales, aunque en ellos la segmentación social no incluía, como en nuestros días, una violenta segregación territorial, pues hay registro de que tanto niños y niñas como sujetos adultos de distintas clases sociales, confluían en espacios públicos y en diversas actividades.

La República aporta un incentivo a la instalación de la preocupación por la educación. El sistema educacional colonial en Chile se basaba en la existencia de una escuela por sector, de la cual estaba a cargo el cura o una persona nombrada por ellos (el clero). Existían cuatro tipos de establecimientos de primera enseñanza: escuela de "mínimos", de "menores", de "mayores" y de "latinidad". A las dos primeras-las más numerosas- se asistía especialmente para aprender a leer, a escribir y a rezar. En las escuelas "mayores" se enseñaba, además, gramática, principios de aritmética, catecismo, y escritura por medio del dictado. Las escuelas de "latinidad" eran las más excepcionales y conducían a estudios superiores. Estos establecimientos no recibían subvención pública, sino el pago de los alumnos y alumnas más adinerados. Aunque a la escuela debían asistir niños y niñas de distinta condición, eso se limitaba a los blancos.

Durante los primeros tiempos postindependencia, la Junta de Gobierno tomó algunas medidas con la finalidad de favorecer su masificación: amplió la enseñanza primaria para las niñas, estableció la obligatoriedad de formar y pagar una escuela de "primeras letras" en todo lugar donde hubiera al menos 50 vecinos y vecinas, determinó las características del profesorado, e incentivó la enseñanza particular pagada. Posteriormente, hubo de definirse un modelo de enseñanza basado en el método Lancaster, el cual estaba siendo aplicado en la mayor parte de las recién nacidas repúblicas latinoamericanas.

La función paterna se ejercía con brutal autoridad hasta principios del siglo XX. Rojas (2010) plantea que, según Vicuña Mackenna, la autoridad del padre era tanta que ni la barba se podían cortar los jóvenes púberes sin su autorización. Esto no implicaba la ausencia de prácticas afectivas (Valdés, 2009).Este estilo de vida contemplaba dedicar a los niños y niñas ciertas actividades especiales: lectura de cuentos, juguetes y juegos. Durante toda esta época, la presencia materna fue señalada como fundamental, en todas las clases sociales.

La actividad lúdica no era exclusivamente infantil y en muchos casos portaba contenidos antisemitas y discriminatorios heredados de España, temáticas que la gente criolla no entendía en su justa dimensión.

*DOI:*10.11600/1692715x.1314030214

Al parecer, la infancia durante el siglo XIX estaba tensionada entre la herencia de la Colonia española y el proyecto de identidad nacional de la independencia. Esto se manifestaba -en la aristocracia- en el sostenimiento de la estructura social y de los ritos durante los primeros treinta años postrevolución, como un modo de resistencia. En la vereda opuesta se hallaba un pueblo pobre que transitaría rápidamente de una situación de "empleado mal remunerado" de la Corona a la de "empleado mal remunerado" de los criollos y extranjeros.

Estos *nuevos* trabajadores y trabajadoras fueron una generación de niños y niñas de extracción social baja que también habían sido combatientes por la independencia (Salazar, 2006), y cuyas esperanzas radicaban en poder superar los niveles de pobreza y explotación que la colonización les imponía. En este sentido, los niños y niñas pobres de los primeros tiempos de la Independencia son víctimas de la desigualdad que la emancipación de España no pudo, ni quiso corregir.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX los historiadores empiezan a reconocer algunas transformaciones culturales en Chile, producto de los cambios a nivel económico, social y político que imponen los inicios de la modernización, y de las influencias venidas de Europa. La formación de las bases de lo que posteriormente se consolidará como un Estado republicano, promueve una serie de transformaciones que poco a poco van adquiriendo el estatuto de ser políticas transversales.

Desde la inserción escolar de las niñas, puede decirse que algunos elementos de la vida familiar empiezan a conmoverse, sobre todo en el tratamiento de la clase alta hacia las hijas mujeres. En el año 1881 el Ministro de Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, decreta la apertura de la educación superior universitaria para las mujeres (Sánchez, 2006).

En el mundo se modernizó el sistema de registro de la vida cotidiana. Las pinturas, las esculturas y los recuerdos fotográficos comenzaron poco a poco a enunciar los aspectos más duros de la modernización: pobreza, segmentación social, y la llamada "cuestión social"[1]. Estos registros de la miseria instauraron debates y promovieron políticas para superar una realidad angustiosa para muchos y conflictiva para todos (Del Castillo, 2010, p. 448).

La *sentimentalización* de la infancia adviene finalmente a América Latina y Chile; esto se puede observar en la relevancia paulatina que los niños y niñas adquirieron en la expresión artística y pictórica. Si bien entre 1840 y 1900 los niños y niñas empezaron a ser objetos de retrato de manera habitual, esta representación está lejos de expresar el conflicto de clases y la desigualdad, pues la mayor parte de los niños y niñas pintados eran hijos e hijas de las élites (Rojas, 2010, p. 151).

Las temáticas sociales recién aparecerán en 1913 con una serie de artistas que se distancian de la pintura neoclásica, y dan lugar tanto en lo técnico como en lo temático a la cultura de los sectores populares de Chile y su relación con la infancia (Rojas, 2010, pp. 285 y 465). A su vez, ello favorece la iniciación de un incipiente mercado para los productos infantiles, principalmente orientado al vestuario y la venta de juguetes importados, pues no hay registro de manufactura nacional de juguetes hasta el 1900 (Rojas, 2010, Santis, 2010).Sin embargo, este proceso alcanzó solo a los niños y niñas de clase alta. Por ejemplo, en el caso de los juguetes, Rojas (2010) señala: "Los niños que no disponían de recursos suficientes accedían a los juguetes más baratos, como el trompo, o bien construían sus propios juguetes, como réplica de los que estaban de moda en Europa" (p.30).

El otro segmento de la población-los pobres- vivía en la invisibilidad, en las penurias de la mortalidad infantil y la falta de educación, precariamente cubierto por las redes sociales que protegían a los ilegítimos, a los *huachos*[2] chilenos (Salazar, 2006).

Si bien la república había demostrado a partir de 1840 una constante voluntad por

1 Los primeros casos en que unas imágenes fotográficas contribuyeron a sensibilizar a distintos grupos sociales e incidieron de manera activa sobre la opinión pública fueron los de los fotógrafos Jacob Riis y Lewis Hine (Smith, 1998).

2 La palabra Huacho proviene del quechua *Huachuy*: cometer adulterio. Designa tanto al hijo ilegítimo como al huérfano.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 97-109, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1314030214

educar a todo el pueblo, argumentando para ello la necesidad de construir ciudadanía, la verdad es que hubo serias dificultades para incluir a los sectores más pobres en el sistema educacional. La historia muestra varios episodios de discriminación, en donde se reproducían las relaciones de sometimiento y servidumbre entre los niños y niñas de la clase alta y la clase baja. Muchas veces esta discriminación provenía de los propios docentes. El resultado: altísimos porcentajes de deserción escolar temprana.

Un poco antes del comienzo del 1900, a la par del acelerado proceso de modernización y desarrollo, se producen fenómenos sociales que son resultado de la expansión económica: movilidad social, cultura de masas y desintegración social, que en cierta forma cambian la apariencia de la sociedad chilena, y una inminente sensación de crisis vuelca la mirada de los actores (la opinión pública, el Estado y sus políticas) hacia los niños y niñas.

Pese a esto, los indicadores materiales de la infancia se hicieron cada vez más agudos. Las diferencias sociales, en constante aumento, dificultaron ampliamente la batalla que desde la medicina se daba contra la mortalidad infantil. La pobreza rural impulsaba masivos tránsitos migratorios a las ciudades, aumentando la vagancia y la mendicidad en las calles (Salazar, 2006). Este fenómeno, por supuesto, se hizo inmensamente visible en la infancia pobre: las calles de Santiago de Chile se poblaron de niños *huachos* ,sucios, mal vestidos, dedicados a la mendicidad o la delincuencia (Salazar & Pinto, 2002).

Las cámaras fotográficas de los medios empezaron a captar sus rostros, y sus representaciones se ocuparon inicialmente de sensibilizar la caridad cristiana para luego ser utilizadas como imágenes que incentivaban el compromiso con la patria, la paz social, la ingenuidad, la pureza y también la seguridad para comprar y la prioridad para gastar (Rojas, 2010, pp. 363-378).

La sociedad chilena reaccionó ante este fenómeno social, como en la mayor parte de América Latina, tensionada entre dos vías de solución: 1) promover o ignorar el trabajo de los niños, niñas y jóvenes, aun cuando se tratara de una trabajo inapropiado; y2) diseñar nuevos y cada vez más represivos artilugios legales para sacar a los niños y niñas de las calles.

Es así como desde mediados del siglo XIX se inauguró en América Latina toda una gama de instituciones vinculadas a la protección de la infancia, cuyo objetivo primordial era sacarlos de las calles, proveerles educación, insertarlos en el mundo laboral y evitar así la vagancia y el aumento de los actos delictivos (Sarmiento, Montt & Pública, 1849). En todo el continente se promovieron los mismos ideales y se tomaron más o menos las mismas medidas: correccionales (Lorenzo, 2007, Pachón, 2007), hospicios que entrenaban en habilidades laborales (Restrepo, 2007), inserción de niños y niñas en el servicio doméstico (Bridikhina, 2007).

El nuevo imaginario de la infancia interpela cotidianamente los bordes de la moral, de la adultez y de la penalidad. La edad cronológica sigue siendo un dato importante, aunque la condición de niño o niña está determinada más bien por un cúmulo de factores, entre los que se incorporan la pureza moral-la virginidad- (Abreu, 2007) y la participación en el espacio escolar.

A este complejo panorama adviene el siglo XX. Los niños y niñas de esa época habitan un escenario en el que se hacen cada vez más predominantes las desigualdades de clase, donde el control higienista se concentra cada vez más en lo que se conoció como "libertad disciplinada", es decir, un tipo de educación cuyo eje articulador es la productividad laboral y que, amparada en la lógica de la "selección natural de los más aptos", promete recompensas futuras a quienes destinen esfuerzos y desarrollen destrezas (Saldarriaga & Sáenz, 2007). La moral colonial se desplaza para promover la instalación paulatina del "espíritu del capitalismo" (Boltanski, 2002), pero al modo latinoamericano y, en particular, chileno.

La historia de la infancia en América Latina en el siglo XX corresponde teóricamente a lo sucedido en Europa dos siglos antes: se abre el espacio a toda una red de dispositivos institucionales correspondientes a disciplinas profesionales tales como la pediatría, la psicología, la pedagogía, la criminología. También inciden los avances tecnológicos

*DOI:*10.11600/1692715x.1314030214

(fotografía, transporte, etc.) y el Estado Moderno con toda su retórica cívica.

Coexistieron desde entonces imágenes contradictorias sobre lo infantil: lo puro y lo inocente de las revistas, postales y álbumes fotográficos de las élites, y por otro lado, la realidad del trabajo infantil, la pobreza y la constante vagancia en los espacios públicos-calles y plazas-,así como los esfuerzos del Estado por ocultar, desalojar y erradicar estas realidades.

Desde la segunda década del año 1900 en Chile, la solución principal a la vagancia es poner toda la energía en la educación de los niños y niñas. Se inicia con ello el proceso ideológico de legitimación de las desigualdades mediante el discurso meritocrático, es decir, las personas pobres serian el resultado "de la ignorancia, la descalificación laboral y el mínimo espíritu de ahorro" (Rojas, 2010, p. 209), y con ello quedaría ocluida como causa la desigual distribución de la propiedad y la riqueza.

Pese a los esfuerzos públicos por hacer valer esta hipótesis, en 1920 la educación ya era una de las principales formas de reproducir diferencias sociales. Existía educación privada y pública para las elites, y escuelas públicas para los pobres. Las diferencias tanto en infraestructura como en tipo de formación eran completamente sincrónicas con el objetivo de aumentar cada vez más las desigualdades. De todas formas, los niños y niñas pobres no iban al colegio y los que iban lo hacían de manera esporádica, desertando tempranamente. La gran mayoría de la población no sabía leer y realizaba empleo precario y mal remunerado.

Sin duda, uno de los aspectos más característicos de la infancia del siglo XX en Latinoamérica, es el trabajo infantil (Rojas, 1996, 2006, 2007, Salazar, 2006). Hasta mediados del siglo XIX era prácticamente invisible, fundamentalmente porque las relaciones laborales eran en su mayoría relaciones de esclavitud, servidumbre o inquilinaje. Con el cambio paulatino en el modo de producción, las relaciones laborales cambian y el trabajo de los niños y niñas se hace visible. En Chile, esta realidad fue tan extendida que postergó hasta 1950 el cumplimiento de la normativa de enseñanza obligatoria, y solo se pudo implementar gracias a la alimentación garantizada por el Estado, que operó como un incentivo para que las familias enviaran sus hijos e hijas a la escuela. Antes de esto los niños y niñas no iban al colegio, sus familias tenían para ellos otras responsabilidades.

La visibilidad del trabajo infantil no solo está dada por el número de niños y niñas trabajando, sino también por la moralidad que se empieza a formar en torno a las supuestas bondades del trabajo. Resulta evidente que este realce de las potencialidades formativas del trabajo tiene, entre sus motivaciones, el creciente miedo de los ciudadanos y ciudadanas "de bien" a la vagancia, la delincuencia y el ocio. Considerando que la estratificación social de América Latina es un problema que ya en ese tiempo encubaba la gestación de un conflicto social explosivo, el trabajo como la escuela cumplieron y cumplen funciones de contención y de promoción de la legitimación ideológica de las desigualdades.

La crisis económica del año 29 azotó a los países latinoamericanos, y con ello se desincentivó la contratación de niños y niñas durante un tiempo, aunque luego de la reactivación los números volvieron a ser los mismos. Esta vez, sin embargo, ya se manifestaban voces críticas al respecto, opiniones que provenían desde un horizonte moralizador o protector. Ninguna de esas voces fue realmente escuchada, pues los problemas de los niños y niñas trabajadores pasaron a un segundo plano debido el creciente ascenso de jóvenes trabajadores organizados en juventudes políticas, que representaban un riesgo aún mayor para la clase dominante (Rojas, 2007).

En Chile, la fuerte conflictividad social del país, acrecentada por la crisis económica de 1929, obligó al Estado a construir una nueva relación con los ciudadanos y ciudadanas, y por ello también con los niños y niñas (Errázuriz, 2005). Se establecieron acciones preventivas en el plano sanitario, reformas educacionales, y la regulación del trabajo infantil asalariado. Se construyó un consenso respecto al papel del Estado en la protección de la infancia (Gutiérrez & Osorio, 2008). Pese a ello, la mortalidad infantil seguía siendo alta y los niños y niñas de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 97-109, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1314030214

los sectores rurales del país se vieron excluidos del beneficio de estas medidas, lo cual derivó en una nueva desigualdad, presente hasta el día de hoy en Chile: la diferencia entre el campo y la ciudad.

A partir del año 1950, tras el breve tiempo de calma entre el año 38 y el año 50, se reinició un periodo de fuertes movimientos sociales. El modelo económico se hizo insuficiente para resolver las expectativas que se habían generado en los segmentos de la población más desfavorecida. Las presiones sociales lograron hacer que el proceso de modernización del país, cuyos efectos positivos habían sido apropiados por las élites, favoreciera a un sector más amplio de la población. Ello se tradujo en un proceso que conectó económicamente a los sectores rurales por medio de la modernización de la agricultura y la escolarización. Con ello también mejoraron los indicadores en Salud (Schonhaut, 2010).

Durante los años 50 a 70 existió en Chile, en torno a los proyectos de desarrollo económico del país, una fuerte disputa entre quienes defendían un proyecto de desarrollo nacional que buscaba mayor igualdad social, y quienes demandaban una menor regulación estatal y la liberalización de la política económica en todos los aspectos posibles. En dicho conflicto los sectores populares, enmarcados en un movimiento latinoamericano que demandaba un nuevo trato, fueron obteniendo algunas victorias (voto femenino, reforma agraria, medio litro de leche para los más pobres) que fueron consolidando el camino hacia lo que en el año 1970 representó el presidente Salvador Allende y el proyecto de la Unidad Popular.

El triunfo de la Unidad Popular, con Salvador Allende a la cabeza, puso la lucha de clases en un punto sin retorno. La redistribución económica era el paso final. En la infancia se enunció una transformación que ya había comenzado, que reubicó lo colectivo, lo común, lo de todas y todos. Es decir, desprivatizó la responsabilidad sobre la niñez y la incluyó como parte de un proyecto nacional. Esto será visible en la campaña por el medio litro de leche:

"Madre chilena: Si has leído con atención este llamado que el Gobierno y la Nación entera te hacen, habrás comprendido el profundo significado del MEDIO LITRO DE LECHE DIARIO que ahora recibe cada uno de tus hijos. Con él se inicia el proceso de salvar para nuestra patria el futuro de nuestros niños, de desterrar el fantasma de la DESNUTRICIÓN, de formar nuevas generaciones de chilenos sanos física e intelectualmente" (Chile, 1971, p. 7).

Por supuesto, la clase dominante no estaba dispuesta a ceder. El golpe militar conducido por la derecha chilena se desata el 11 de septiembre de 1973. La dictadura afectó a muchos niños y niñas en Chile, quienes sufrieron los flagelos de la tortura, la desaparición y la ejecución política de manera directa o indirecta. Los 17 años de dictadura se marcaron en los cuerpos de todas las infancias, no solo en lo que respecta al vulnerado derecho a la vida, sino también a las brutales transformaciones económicas y socioculturales que se produjeron durante este periodo.

En toda América Latina, desde el año 60 en adelante, se sucedieron dictaduras y guerras civiles, en las cuales los niños y niñas no estuvieron nunca ajenos en su condición de testigos, víctimas[3]o combatientes[4], para luego encarnar violentamente la última de sus contemporáneas transformaciones: de niño trabajador o niñas trabajadora a sujeto de consumo (Runge-Peña, 2008).

Evidentemente, dicho tránsito no es simultáneo, ni homogéneo. La segmentación de clases hace que en América Latina dicho proceso tenga ritmos irregulares y contradictorios, pero fue inevitable que después de un largo y doloroso tiempo de dictaduras, del fracaso de los proyectos emancipadores socialistas, de las transformaciones en la estructura productiva e ideológica de las sociedades, la relación del mundo adulto para con la infancia se desplazara hacia otro lugar (Duarte-Duarte, 2013).

La moral trabajadora se transformó por una del éxito fácil y de la felicidad mediante

3 Maffla (2007), Amézola y D'Achary (2009), Villalta (2009), Teubal (2003), Regueiro (2010), sobre los niños y niñas desaparecidos en Argentina, o el texto de Acha (2007) sobre la dictadura en Perú, o Agger y Jensen (1996) que documentan el caso chileno.

4 Vergara (2007), Martín-Baró y Samayoa (1990), Romero y Chávez (2008), López-Navarrete, Perea-Martínez, Abdalá, Trejo-Hernández, yJordán-González (2007), Montoya (2008).

*DOI:*10.11600/1692715x.1314030214

el consumo. La educación se plegó a esta concepción moral post triunfo del neoliberalismo, y volcó toda su potencialidad contenedora en la promoción de la ideología de la meritocracia. La bondad idealizada de los niños y niñas cayó y dio paso a una diversificación de las identidades infantiles, las cuales podían contener elementos contradictorios si se las observa según la clase social (Castillo-Gallardo, 2011a, 2011b).

5. Reflexiones finales

La historia de Chile marca el desafortunado tránsito de roles de los niños y niñas chilenos desde la Conquista hasta nuestros días, tránsito que vivieron junto al resto de América Latina: un vertiginoso proceso de transformarse en menos de dos siglos en una sociedad globalizada, aun conservando conflictos que datan desde la fecha de su fundación.

Los niños y niñas de Chile fueron indígenas esclavizados, siervos, mestizos, ilegítimos y criollos en la época de la Colonia. Más tarde fueron independentistas, vagos o delincuentes para pasar, en los principios de la modernidad, a ser trabajadores y trabajadoras explotados que luego fueron escolarizados, y apenas protegidos, tregua por la que pagarían el precio de ser aterrorizados, segmentados y excluidos. Hoy, los niños y niñas de Chile no saben que han pasado por todo eso, porque esa memoria es patrimonio de los padres y madres, quienes cargan con la perplejidad de ver pasar tan rápido el tiempo, tanto que a veces no se reconocen, ni los reconocen.

Lista de referencias

Acha, E. (2007). El informe de la Comisión de la Verdad en Perú. En P. Rodríguez & M. E. M. (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina*, (pp. 565-576). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Agger, I. & Jensen, S. B. (1996). *Trauma y cura en situaciones de terrorismo de Estado: derechos humanos y salud mental en Chile bajo la dictadura militar*. Santiago de Chile: América Cesoc.

Amézola, G. D. & D'Achary, C. (2009). Memorias para armar: Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto sol, 1, pp. 153-175.*

Ares-Queija, B. (2007). Los niños de la conquista (Perú, 1532-1560). En P. Rodríguez (ed.) *Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 83-105). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.

Becchi, E., Julia, D. & Bardet, J. P. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident: De l'antiquité au XVIIe siècle*. Paris: Seuil.

Belaúnde, L. E. (2007). Infancia amazónica, epidemias y colonización. En P. Rodríguez (ed.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 417-439). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Boltanski, L. C. É. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Bridikhina, E. (2007). Las criadas y ahijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz a principios del siglo XX. En P. Rodríguez (ed.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 281-296). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Castillo-Gallardo, P. (2011a). Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales. *Revista de Psicología Universidad De Chile, 20, pp. 7-32.*

Castillo-Gallardo, P. (2011b). Legitimación ideológica y desigualdad en la infancia: Jugando a vivir en Chile. En M. Castillo, A. Durand, M. Bastias (eds.) *Desigualdad, legitimación y conflicto. Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Chile, G. D. (1971). *Por qué medio litro de leche. Carta abierta a las madres chilenas.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Delgado, M. (2001). La Infancia abandonada en Chile (1770-1930). *Revista de historia social y de las mentalidades, 5, pp. 101-126.*

DeMause, L. (1995). *The history of childhood*. New York: J. Aronson.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 97-109, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1314030214

Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *11 (1), pp. 461-472.*

Errázuriz, J. (2005). Discursos en torno al sufragio femenino en Chile1865-1949. *Historia, 38, pp. 257-286.*

Florentino, M. & Góes, J. R. (2007). Morfologías de la infancia esclava. Rio de Janeiro, siglos XVIII y XIX. En P. Rodríguez (ed.) *La Historia de la Infancia en América Latina*, (pp. 171-186). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Golte, J. (2007). Niñez andina en Guamán Poma de Ayala. En P. Rodríguez (ed.) *Historia de la infancia en America Latina*, (pp. 61-80). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Gonzalbo, P. (2007). *Buenos cristianos y jóvenes letrados en Santa Cruz de Tlatelolco. La Historia de la Infancia en América Latina.* Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Gutiérrez, E. & Osorio, P. (2008). Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. *Última década, 16, pp. 103-135.*

Hecht, T. (2002). *Minor omissions: children in Latin American history and society*. Madison: University of Wisconsin Press.

Jaramillo, C. E. (2007). *Los guerreros invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. La Historia de la Infancia en América Latina.* Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Lavrin, A. (1994). La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración. En P. Gonzalbo & C. Tabell (eds.), *La familia en el Mundo Iberoaméricano.* México, D. F.: Unam.

López, A. & García, P. (2007). Los niños y las niñas en los conflictos armados. *Icev. Revista d'Estudis de la Violencia, 1, pp. 3-24.*

López-Navarrete, G. E., Perea-Martínez, A., Abdalá, A. L., Trejo-Hernández, J. y Jordán-González, N. (2007). Niños en situación de guerra. *Acta Pediátrica de México, 28 (2), pp. 74-80.*

Lorenzo, M. D. (2007). El Tecpam de Santiago. Una institución de asistencia pública para los futuros trabajadores. En P. Rodríguez (ed.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 247-262). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Maffla, D. (2007). *Niños desaparecidos, identidades expropiadas bajo la dictadura militar en Argentina. La Historia de la Infancia en América Latina.* Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Mannarelli, M. E. (2007). Abandono Infantil, respuestas institucionales y hospitalidad femenina. Las niñas expósitas de Santa Cruz de Atocha en la Lima colonial. En P. Rodríguez (ed.) *La historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 145-170). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Martín-Baró, I. & Samayoa, J. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.

Martínez, J. G. (2006). Una joya preciosa: significado del cuidado del niño en México. *Texto & Contexto-Enfermagem, 15, pp. 146-151.*

Milanich, N. (2001). Los Hijos de la Providencia: El abandono como circulación en el Chile decimonónico. *Infancia y sociedad en Chile tradicional, 1 (5), pp. 3-38.*

Montoya, A. M. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia, aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión Jurídica, 17, pp. 37-51.*

Pachón, X. (2007). La Casa de Correccion de Paiba en Bogotá.En P. Rodríguez (ed.) *La Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Pérez, J. P. C. & Mora, M. (2004). *Desigualdad social en América Latina: viejos problemas, nuevos debates*. San José de Costa Rica: Flacso.

Premo, B. (2007). "Estado de Miedo": edad género y autoridad en las cortes eclesiásticas de Limja, siglo XVII. En P. Rodríguez (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina*, (pp. 187-212). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Priore, M. D. (2006). *História das crianças no Brasil*. Sao Paulo: Contexto.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe: "Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad"*. Bogotá, D. C.: Pnud.

Regueiro, S. A. (2010). Análisis genético para la identificación de niños apropiados: construcción política y científica de la "naturaleza" y el parentesco. *Revista Estudos Feministas, 18, pp. 11-32.*

Restrepo, E. (2007). El concertaje de los niños abandonados en Bogotá, 1642-1885. En P. Rodríguez (ed.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 263-280). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Rodríguez, P. (2007a). La pediatría en Colombia 1880-1960. Crónica de una alegría. En P. Rodríguez & M. E. Mannarelli (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 359-388). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Rodríguez, P. (2007b). Los hijos del sol. Un acercamiento a la infancia en la América prehispánica. P. Rodríguez (ed.) *Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 27-60). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Rodríguez, P. & Mannarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Rojas, J. (1996). *Los Niños Cristaleros: Trabajo Infantil en la Industria, Chile, 1880-1950*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Rojas, J. (2006). *Los Suplementeros: Los Niños y la Venta de Diarios, Chile, 1880-1953*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.

Rojas, J. (2007). Los niños trabajadores en la industria de Chile. En P. Rodríguez & M. E. Mannarelli (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 473-502). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: Ocho Libros.

Romero, Y. & Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa, (8), pp. 197-210.*

Rosas, C. (2007). El derecho de nacer y de crecer. Los niños en la ilustración. Perú, siglo XVIII. En M. E. Mannarelli & P. Rodríguez (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 213-228). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Runge-Peña, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *6 (1), pp. 31-53.*

Salazar, G. (2006). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago de Chile: LOM.

Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago de Chile: LOM.

Saldarriaga, Ó. & Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia. En P. Rodríguez & M. E. Mannarelli (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina*, (pp. 389-416). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Salinas, R. (2007). El abandono infantil en Chile. En P. Rodríguez & M. E. Mannarelli (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 341-358). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Sánchez, K. (2006). El Ingreso De La Mujer Chilena a la Universidad y los Cambios en la Costumbre por medio de la Ley 1872-1877. *Historia, 39, pp. 497-529.*

Santis, J. A. (2010). *Juguetes. 100 años de fabricación chilena.* Santiago de Chile: Ocholibros.

Teubal, R. (2003). Aspectos psicológicos de la restitución de niños desaparecidos-apropiados por la dictadura militar argentina. *Alternativas: cuadernos de trabajo social, 11, pp. 227-248.*

Trisciuzzi, L. & Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición.* Roma: Riuniti.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 97-109, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1314030214

Valdés, S. X. (2009). El lugar que habita el padre en Chile contemporáneo: Estudio de las representaciones sobre la paternidad en distintos grupos sociales. *Polis, 8, pp. 385-410.*

Vargas, C. N. A. (2001). Cambios en la familia: repercusiones en la práctica pediátrica. *Revista chilena de pediatría, 72, pp. 77-80.*

Vergara, O. (2007). Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia. En P. Rodríguez y M. E. Mannarelli (eds.) *La Historia de la Infancia en América Latina,* (pp. 577-590). Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.

Villalta, C. (2009). De secuestros y adopciones: el circuito institucional de la apropiación criminal de niños en Argentina (1976-1983). *Historia Crítica, (38), pp. 146-171.*

Referencia para citar este artículo: Lagunas, D. (2015). Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 111-122.

Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez*

David Lagunas**
Profesor Universidad de Sevilla, España.

Artículo recibido en marzo 3 de 2014; artículo aceptado en abril 7 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *Partimos de la idea de no saber qué es aquello que resulta natural en el ser humano. Pero sí sabemos que lo más natural es la inespecificidad siendo el criterio cultural el determinante. El hombre y la mujer obtienen su racionalidad de condiciones extrañas y se inspiran para ello en la domesticación. La categoría "edad" es junto con el sexo y la "raza" la que recibe mayor número de naturalizaciones en el terreno de la domesticación humana. La biología humana, la domesticación y el ejercicio del poder, y los procesos culturales de naturalización, se aclaran mutuamente a través de la comparación entre diversas culturas, y es entonces cuando emergen las múltiples dimensiones de la construcción social de la infancia.*

Palabras clave: biología, naturaleza, cultura, edad, infancia, etnología (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Biological origins of power, domestication and normalization of childhood

• ***Abstract (descriptive):*** *This article begins with the idea that it is not known what is natural in human beings, but it is known that cultural criteria act as the determinants for what is natural. Humans obtain their rationality from unknown conditions and are inspired to exercise this rationality in domestic conditions. The category of age, along with sex and race, are the areas most subject to normalization in the field of human domestication. Human biology, domestication and the exercising of power, as well as the cultural processes of normalization, are mutually clarified through comparisons of different cultures. It is through this process that the multiple dimensions of the social construction of childhood emerge.*

Keywords: biology, nature, culture, age, children, ethnology(Social Science Unesco Thesaurus).

Origens biológicas do poder, domesticação e naturalização da infância

• ***Resumo (descritivo):****Partimos da ideia de que não saber o que é aquilo que resulta naturalno ser humano.Mas sim sabemos que o mais natural é a inespecificidade, sendo o critério cultural o determinante. O homem e a mulher obtêm sua racionalidade em condições estranhas e se inspiram para tanto na domesticação. A categoria "idade" é, junto com sexo e "raça", recebe o maior número de naturalizações no campo da domesticação humana. A biologia humana, a domesticação, o exercício do poder e os processos culturais de naturalização se esclarecem mutuamente através*

* Este **artículo corto** es parte de un estudio sobre Identidades socioculturales de Geisa (Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía) de la Universidad de Sevilla (código SEJ-149) financiado por el Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía, España. En curso.Fecha de inicio de la investigación: 27 de marzo de 2013. Área: sociología; subárea: etnografía.

** Antropólogo de la Universitat de Barcelona, Doctor en Antropología Cultural de la Universitat de Barcelona/Universidad de Jaén. Profesor titular de la Universidad de Sevilla. Profesor invitado al Doctorado en Antropología Social de Iberoamérica en la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: dlagunas@us.es

da comparação entre diversas culturas, e emergem as múltiplas dimensões da construção social da infância.

Palavras-chave: biologia, natureza, cultura, idade, crianças, etnologia (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

La tentativa de este texto consiste en aportar algunos elementos de análisis en torno a los debates sobre la categoría de edad que designamos comúnmente como "infancia" o "niñez". El enfoque parte de la idea del origen biológico del poder y la domesticación como ejercicio de poder sobre los miembros de la propia especie, y de los efectos de naturalización de las diferencias de edad cuya plasmación son las múltiples percepciones, actitudes y conductas ejercidas sobre la infancia en las diversas culturas. Sin pretender abarcar la extensa literatura antropológica sobre la categoría "edad", la tentativa es mucho más modesta y consiste en recrearse en esta naturalización recurrente a nivel universal, comparando algunos ejemplos etnográficos notorios.

Metodológicamente resulta inspiradora la propuesta del antropólogo David Schneider, quien desde los años 60 del siglo pasado criticó la división de la antropología y su tendencia a reflejar las especializaciones del mundo occidental, segmentando las relaciones humanas. Esta división, que surgió en los círculos universitarios, resulta insostenible cuando se estudian pueblos exóticos. Así, dividir la disciplina antropológica no es recomendable puesto que frecuentemente nos referimos a conceptos que los pueblos exóticos no poseen. Schneider, al igual que otros antropólogos y antropólogas anglosajones, defendía las descripciones etnográficas, eliminando nuestras clasificaciones y siendo fieles al mundo estudiado. No obstante, se requiere un mínimo analítico a partir de conceptos que conocemos muy bien y que aunque no encajen en su aplicación al objeto estudiado nos permite entendernos. Lo difícil es que este mínimo analítico tenga validez objetiva.

Uno de estos conceptos es el "poder", el cual no es un concepto universal. Robert Dahl (1976) señala que el poder es la capacidad para controlar el comportamiento humano, una definición conductista. Una definición mínima es la siguiente: "el poder es la capacidad para conducir, alterar o anular las facultades humanas". De Jouvenel (2011) se refiere al poder como un cuerpo social persistente cuya legitimidad proviene tanto de sus dispositivos materiales como del reconocimiento de su fuerza y sus acciones benefactoras. En términos generales, el poder proviene de tres fuentes: la naturaleza, la sociedad y, de manera más directa, el poder ejercido por las propias personas. Implícitamente, esta definición apunta a que es necesario que exista una forma de control social permanente, es decir, que una persona controle en parte a otras. Esta relación de control ha de estar por encima de otras dimensiones de la sociedad, por ejemplo, del sistema de parentesco, a pesar de que Lévi-Strauss (1991) sostenga que el parentesco ya es política puesto que es el principio de organización y articulación social de las sociedades tradicionales. Por tanto, es la obligatoriedad de aceptar un orden jerárquico, sus reglas, y reconocer en esta relación social lo transcendente en las definiciones sobre el poder.

La génesis del poder puede rastrearse desde los orígenes biológicos. Existen muchos elementos compartidos con los primates y otros animales pero el lenguaje y la cultura es lo que caracteriza al ser humano. El éxito de un animal depende de su adaptación al medio. En el ser humano depende de la inespecificidad, ya que puede adaptarse indirectamente mediante recursos en lugares poco adaptables, y este es su éxito. Las reglas de la adaptación biológica animal funcionan a la inversa de las del ser humano. El ser humano se adapta primero al medio social y después al medio natural. La contradicción que resulta es que el ser humano se encuentra más adaptado para reproducirse debido a una gran inespecificidad. Y para ello utiliza tecnología y sociedad. Los animales se adaptan al medio por medio de una relación directa, mientras que el hombre utiliza a otros miembros de su especie, así como técnicas y

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 111-122, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1315070414

artefactos en lugar de terminales anatómicas. En suma, el ser humano debe controlar los organismos de su especie y la cultura. Así, el niño "utiliza" a la madre y las generaciones jóvenes "utilizan" a las generaciones más viejas de múltiples formas.

Asimismo, los animales tienen ciclos biológicos fijos relacionados con los nidos y la reproducción. Los "nidos" humanos están mediatizados y son inespecíficos en cualquier tiempo y lugar. El ser humano puede vivir en muchos lugares con mayor éxito que los animales, ya que dispone de intermediarios tecnológicos y sociales, y no sigue las reglas etológicas y ecológicas. Esto tiene un precio: el ser humano es el animal que aprende más que otros animales aunque tarda más en llegar a su edad adulta óptima. Es un largo aprendizaje ya que la madurez biológica está más retrasada y la social más todavía. Los seres humanos son inespecíficos con el medio, y si quieren subsistir han de aprender. Cuando nacen se encuentran indefensos, son dependientes cuando aprenden y además son discriminados, pero no por aspectos propios del organismo sino por motivos sociales.

Un ejemplo de ello es la infancia. Adam Ferguson en el siglo XVIII, Montaigne y Montesquieu, observan este largo aprendizaje y señalan que ello constituye la fuente de los sentimientos (odio, amor, etc.), una visión muy positiva pues no piensan en la igualdad. Los etólogos actuales piensan que el principio de autoridad se basa en la relación padres y madres/hijos e hijas, y es la única que puede solventar el caos de esta inespecificidad. El principio político surgiría para controlar y enseñar a los individuos. Así, el aprendizaje se autotrascendentaliza, y en este sentido no existe un sistema biológico rígido puesto que los seres humanos transmiten la información modificándola (ver Sperber, 2005).

El ser humano es el único animal que se auto-domestica. Siendo una especie fracasada que descubrió la sociedad y la tecnología, su lógica se diferencia de los animales en que estos últimos presentan un aprendizaje poco mediatizado por agentes externos. El equilibrio homeostático, el intercambio entre el medio y el cuerpo, no suponen especializaciones. Un pájaro vuela y no cambia las alas; el ser humano, en cambio, construye aviones. Este es un proceso regular sin ninguna variación inter-individual del desarrollo del organismo. El aprendizaje del ser humano es irregular, con diferentes cronologías, interacción continua y maduración diversa.

Por ello, el ser humano tiene una relación muy convencional en su propia especie. Dado que no existe un criterio claro el aprendizaje discrimina artificialmente, no así en los animales. No disponemos de evidencias de que ir contra los demás sea mejor o peor naturalmente, y por otro lado, las evidencias son artificiales puesto que un animal no tiene diferencias históricas y etnológicas. En cambio, el ser humano, siendo sano biológicamente, puede estar enfermo socialmente, y al revés. Esto es extraño para la naturaleza y biológicamente no está escrito. Es decir, el ser humano es un pájaro que debe escarbar la tierra o un pájaro que tiene malas las alas y debe volar. Así pues, el ser humano obtiene su racionalidad de condiciones extrañas y se inspira para ello en la domesticación. Este es un proceso de aprendizaje no informado naturalmente (como en un perro) y que procede de dos maneras: gratificación y castigo. Esto significa que una especie proporciona información a otra y es ajena a su naturaleza. Con ello, el ser humano utiliza a otras especies y por ello tenemos relaciones domésticas, siendo el único animal que así lo realiza. El niñoo niña recibe así una información no natural ni escrita.

Sloterdijk (2000) señala que la educación y la cultura son herramientas de domesticación del ser humano, en un entorno que representa un zoológico temático. Una relación de domesticidad entre especies diferentes supone que aquella que domestica a otra posee una mayor adaptación al medio, como en los casos de parasitismo o en la simbiosis. Pero mientras que el ser humano lleva a cabo un proceso de socialización como relación temporal y larga, ningún mamífero tarda tanto tiempo como el ser humano. En otras civilizaciones, las mujeres son adultas a los 10 años, como en el caso de los ritos matrimoniales pre-púberes femeninos entre los Nayar de Kerala (Gough, 1987),y los hombres adultos a los 30.

Si se gratifica y se castiga ello significa que existe un poder que altera unas facultades: esto significa que "a aquel pájaro lo haremos volar", "a otro picotear", y así sucesivamente. Con frecuencia, se pasa por alto que en la especie humana existe una domesticación de forma análoga a como un campesino domestica a los animales. El ser humano es el único que puede no alcanzar totalmente la especialización, por ejemplo, en el caso de que surgieran especies humanas diferentes. Los grupos humanos naturalizan las diferencias culturales. Un caso particular y cotidiano son las caricaturas de dominación inspiradas en animales, o cómo los niños y niñas en nuestra cultura aprenden a través de los animales, siendo esto último una inversión del totemismo (ver Lévi-Strauss, 1997).

El ser humano es diferente en cuanto a especie y en su inespecificidad es donde encuentra la diferencia. Genéticamente el comportamiento sexual o mental es también diferente. La consecuencia de ello es el desarrollo de dos comportamientos básicos para la política: docilidad y rebeldía; políticamente esta diferencia es importante. Moore (1978) señala que las causas sociales de la obediencia y la rebelión son un binomio utilizado por el discurso político. Normalmente tiene un polo positivo el término "dócil", equivalente a "obediencia". La expresión que domina es igual a la de un proceso de domesticación, es decir, de docilidad. La obediencia civil significa la aceptación de las condiciones políticas, y la rebeldía la negación de esas condiciones.

Los etólogos piensan que a través del lenguaje las ideas de docilidad y rebelión son importantes en relación con la obediencia/desobediencia o paz/guerra. La política enfatiza una idea que no tiene relación con la domesticación, y es la idea de justicia. Esta idea tiene sentido desde el ángulo de los domesticados. De hecho, el principio de la política es copiar por analogía el concepto de domesticación. Un proceso parecido al de la domesticación es la esclavitud. Lo contrario, la propia no-domesticación absoluta, es la inespecificidad. Los seres humanos pueden controlar su no-domesticación. Un ejemplo de ello es cuando se observa cómo una madre le está pegando a un niño y no se interviene al respecto. Es posible que esta situación no se defina como una relación de "agresión". En este caso, nos retrotraemos a Lombroso (1902), fundador de la antropología criminal, quien estudió las características físicas y mentales, y desarrolló un método de tipología criminal. En la actualidad este método ha sido sofisticado por etólogos y genetistas, quienes señalan que la agresividad es heredada.

Lorenz (1972) sostenía que la agresión era innata; en cambio, otros como Ashley Montagu, Edward O. Wilson o Lionel Tiger piensan que es adquirida. Lo que es cierto es que genéticamente solo se puede comprobar que tenemos propensión a mayor o menor agresividad; biológicamente, descubrimos la correlación entre dos o tres genes y más o menos actividad al respecto; y culturalmente establecemos que se es o no se es agresivo, o que unas épocas o culturas lo son más que otras. Por ejemplo, no es igual un soldado en el frente debatalla que un ladrón; la consideración social es distinta aunque la adrenalina de ambos sea parecida: el soldado no es tan agresivo porque se supedita a la patria. ¿Qué es la agresión? Lo que la mentalidad colectiva decide que es: un padre puede pegar a su hijo porque lo quiere y el hijo recibe ese afecto en forma de agresión.

Para los antropólogos, la agresividad más naturalizada es la agresión generacional y sexual. De este modo, el terreno de la domesticación recibe más naturalizaciones en estos dos estados; y por ello, es más natural. Entre los animales no existen las discriminaciones por edad; en cambio, en el ser humano esta diferencia de edad es permanente y el determinismo es mínimo, al igual que el sexo. Así, se considera más natural la agresividad entre hombres y mujeres, y también entre padres o madres e hijos o hijas. Sin embargo, esto no es cierto porque la agresividad no se hereda y no se encuentra programada en los genes. Aunque esta agresividad sería la más admitida como natural, y la menos admitida sería aquella que en la relación que la predica fuera contractual. Por ello, si un padre le pega a un hijo se afirma que se cumplen más reglas naturales, esto es, que es normal y que es natural.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 111-122, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1315070414

Wilson (1980) señala que aquello natural en el ser humano es la competición, no la colaboración, mientras que Huxley (1970) afirma todo lo contrario: lo natural en el ser humano es que colabore, pues es el reflejo del instinto de cooperación. La respuesta es que la sociedad es convencional, no natural; por tanto, no es de competición o de cooperación. No tenemos respuestas biológicas concretas de todo aquello que procede de la naturaleza. Es más difícil que entre los animales se den comportamientos diferentes a estímulos únicos. La ausencia de respuestas estrictamente biológicas es lo que define a la cultura. La digestión no es cultura sino una respuesta biológica. En cambio, hablamos de cultura sexual y generacional.

La cultura se encuentra aparentemente desligada de la naturaleza. Tenemos ideas sobre características secundarias como el color de la piel, y no le damos importancia a la digestión o al corazón. Ello demuestra la inespecificidad adaptativa. En cambio, la "raza", el sexo y la edad como diferencias biológicas se han tenido en cuenta. La interrelación entre lo innato y lo adquirido sigue siendo una fuente de discusión. Ingold (2008, p. 15) señala que en el ser humano la herencia genética no es en sí misma determinante en relación con su capacidad como especie, sino que se entiende como parte de un organismo cuyas potencialidades se desarrollan de manera no aislada por medio de una interacción y dinamismo continuos con su ambiente específico, en el marco de un proceso de reformulación permanente.

En cualquier caso, las relaciones de domesticación aparecen más evidentes entre generaciones y sexos; Y se dice de manera errónea que esto es natural. Si es natural quiere decir que biológicamente es genético; sin embargo, yo no puedo decir que yo he heredado de mi familia el ser "niño". La diferencia hombre/mujer, en cambio, aparece siempre, y entre los animales es menos acusada. De hecho se identifica el sexismo y el generacionismo con el racismo. Toda relación social es de poder y toda relación de poder es simbólica.

Podemos observar este proceso de naturalización en relación con la institución familiar, a la cual me referiré a continuación. A nivel del marco social, la familia en las sociedades iberoamericanas es la primera institución suministradora de asistencia a los hijos e hijas; es así de natural. De hecho, cuesta conceptualizar como trabajo las tareas de la familia (como se realizan de manera altruista el valor económico queda oculto) puesto que se entiende como una obligación familiar, aunque realice las mismas tareas que una institución pública o privada. La tarea, en concreto, de cuidar a los hijos e hijas, marca mucho la identidad. De hecho, cuidar a los hijos e hijas es previsible. La pregunta es quién ha de suministrar la asistencia a los niños y niñas, ¿la familia o el Estado? Pero en todos los casos la familia es la suministradora de asistencia. Las instituciones sociales son un complemento, no un substituto de la familia, y el Estado no asumirá completamente el rol de la familia, siendo este un segundo nivel de análisis posible.

El tercer nivel de análisis de la institución familiar probablemente sea el que ha interesado más a los antropólogos y antropólogas. Nos referimos a los significados y los símbolos, los valores, cómo se construye la familia y se representa a las personas y las cosas. El hecho de que sean las mujeres las que cuidan a los hijos e hijas (y a las personas ancianas) está naturalizado en las sociedades modernas. Las necesidades no son universales y hasta qué grado se ha de atender a un hijo (¿dejarlo solo durmiendo?) depende del concepto que cada sociedad posee sobre el cuidado de los niños y niñas. No en todas las culturas se entiende del mismo modo ser padre o madre. Al margen de un componente biológico que influye en la socialización existe un componente cultural en el que se dice cuál es el papel de hombre y mujer. Godelier (1982) señala que los Baruya de Nueva Guinea entienden que este papel es muy diferente en la vida. Los hijos e hijas pertenecen a la parte del padre (el semen condensa la potencia de los espíritus) y la mujer es el contenedor de este embrión que crece gracias al semen del ser humano, siendo la leche de la madre considerada como el semen transformado. Biológicamente, los niños y niñas nacen igual pero no bajo el concepto de representación. Así, las capacidades femeninas

no provienen de la naturaleza, sino que se naturalizan (ver Ortner, 1979).

En este sentido, Marx y Engels no previeron la doble proletarización de la mujer, en la casa y en la fábrica. El capitalismo ha sido contradictorio en relación con las mujeres: por un lado, representa la culminación de la reclusión de la mujer no trabajadora en el ámbito doméstico; por el otro, respecto a las mujeres que trabajan el capitalismo sienta las bases para que la emancipación de la mujer sea una posibilidad histórica concreta. Ello se cimienta en la separación de dos esferas que anteriormente se encontraban mezcladas: la producción doméstica (la reproducción) y la producción social (de mercancías). La primera esfera es la del ámbito privado, propio de la mujer. Es el ámbito de lo natural, el espacio cerrado, la espontaneidad, la afectividad, la sensibilidad, el refugio, la paz, pero también el no-trabajo desvalorizado. La idea moderna de este ámbito ubica a los niños y niñas en el centro de las preocupaciones y son ellos y ellas quienes adquieren el derecho natural a ser cuidados por su madre y su padre. Ello posibilita el descubrimiento de los hijos e hijas como seres dependientes: frases como "no le levantes la voz que lo traumatizarás", son una muestra del énfasis en la protección de los más débiles -mujeres y niños- del mundo exterior a través de la educación. En el Antiguo Régimen no existía la responsabilidad paterna y los niños y niñas eran sujetos adultos pequeños (Ariès, 1987). En el nuevo programa burgués ideal el hombre es el que se esfuerza y mantiene a la familia.

En las sociedades modernas la dependencia de los hijos e hijas frente a sus padres y madres es lo normal, y la autonomía lo excepcional. Esta dependencia ha ido aumentando paralelamente al individualismo debido a que, por ejemplo, los hijos e hijas viven más tiempo con su padre y su madre por el alargamiento de la educación y por la crisis laboral. En otras culturas la autonomía responde a otros valores. Burch (1975) señala que el infanticidio entre los esquimales es raro porque siempre existe algún pariente o familia para adoptar. No existe una religión que condene el infanticidio y cuando nace un individuo el reconocimiento social-político es lento y se da al cabo del tiempo. Las personas que se dejan solas suelen ser las mujeres que están criando: cuando tiene que hacer una expedición de ida y vuelta para cazar se llevan a las personas ancianas porque son gente valiosa, y la mujer se ha de alimentar y ponerse alerta. Una mujer esquimal con doce hijos e hijas tiene más autonomía que una mujer occidental sin hijos ni hijas, porque ha viajado, ha podido ser chamán, es sinónimo de independencia; en cambio, en occidente tener hijos e hijas es descrito como una pérdida de independencia.

Entre los Nuer, los niños y niñas que fallecen en el primer período de la vida son enterrados sin el mismo protocolo social, lo cual no ocurre en nuestra sociedad:

> Cuando un niño o niña muere, las mujeres lloran, pero solo durante unos momentos, mientras los hombres guardan silencio. Dicen que Dios se ha llevado lo que le pertenece y que no deben quejarse; tal vez les conceda otro hijo. Es esta una frase harto repetida por los Nuer, sobre todo en sus invocaciones en las ceremonias mortuorias. (...) La mejor manera de expresar esta actitud de los Nuer es citando esa frase del Libro de Job que dice: *el Señor dio y el Señor tomó; bendito sea el nombre del Señor* (1, 21) (Evans-Pritchard, 1956, pp. 12-13).

Y más adelante señala:

> ...cuando observamos que los Nuer no guardan luto ni celebran ninguna ceremonia fúnebre por un niño pequeño, podemos concluir que o bien no creen que tenga alma un niño pequeño o simplemente que la consideran inmadura. Solo se le considera persona (*ran*) cuando empiezan a tomar parte en las actividades de la vida social; los Nuer suelen advertir que el signo de que se ha convertido en persona es la desaparición de los segundos dientes incisivos inferiores, lo que ocurre cuando el niño cumple siete u ocho años (p. 156).

Los Nuer, al igual que los Andamaneses, utilizan como un primer criterio de la adquisición de la personalidad el de la dentición; posteriormente se pueden añadir otros, como si el sujeto se casa y tiene hijos e

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 111-122, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1315070414

hijas, o no. En las islas Andamán, los nativos consideran que en el momento en que un niño está capacitado para masticar, alcanza la edad social y de la razón -es el poder utilizar en todas sus dimensiones la mandíbula lo que le capacita como un individuo completamente conformado, como humano y ser social; esto le diferencia de los espíritus-. En los momentos previos, cuando todavía amamanta, la criatura se encuentra relacionada con su origen, estando más próximo a los espíritus que al resto de miembros de la comunidad. Pandya (1993) refiere que es entonces cuando el niño o niña ha alcanzado esta edad que es llevado por su madre y su padre al hermano de la madre. El avúnculo cumple una función clave en la ejecución (no creación) y socialización como autoridad masculina, construyendo las identidades de integración política y reflejando la fusión entre una integración social-política y de parentesco. En este sentido, el ciclo de desarrollo doméstico implica la formación de hogares domésticos bajo la distinción entre espíritus y humanos, según se mastique o no. Así, antes de masticar el niño o niña se identifica como espíritu en el grupo procreador; una vez mastica se convierte en ser humano y abandona el grupo procreador para ser dado en adopción, preferentemente dentro del grupo matrilineal, al avúnculo. Este será el responsable de educar y socializar al niño o niña en toda actividad tecnoeconómica (recolección, caza,…)

Respecto al tratamiento que reciben los niños y niñas en relación con determinados ritos, Geertz señala en *The Religion of Java*que un niño o niña no es javanés hasta que se realiza la fiesta comunal (*slametan*),animista y prototípica, que simboliza la unidad mística y social de los sujetos participantes (Geertz, 1976, pp. 10-15). La cultura crea al humano y lo recrea, y por tanto -viene a decir Geertz- no es el nacimiento *per se* el que configura al ser humano. Los seres humanos nacen incompletos, sin pautas establecidas, como si al nacer su físico no fuera reconocido como humano. Por ello, se realizan ciertos ritos y códigos comunes de forma que los seres humanos viven siendo autocreados, inventando estrategias para pervivir, reinstalándose en los sujetos y reincrustando las reglas sociales. La sanción formal de la sociedad es una labor colectiva que proporciona los comportamientos necesarios para tal propósito (ritos de nacimiento, bautizo, festejos, etc.). El método universal de construir la identidad es el de la creación y recreación del género y la edad, por medio de un juego de diferencias y semejanzas que construye unos límites. La construcción de la identidad individual recrea la pervivencia de la colectividad. En suma, los nuevos individuos nacen con la posibilidad de conformarse como seres humanos y posteriormente es la sociedad la garante de que los construirá con su identidad.

En nuestra sociedad, al recién nacido jurídicamente se le confiere personalidad a las pocas horas después de haber nacido. Ideológicamente, en las iglesias cristianas se encuentra presente la promesa de que una vez muertos podremos encontrar en el cielo al resto de nuestros familiares, en las mismas condiciones como los conocimos. Tal es el consuelo de los padres y madres que pierden a un recién nacido: encontrarlo en el futuro. Uno de los autores que más influyó en esta concepción del cielo moderno fue un escritor del siglo XVIII, Emmanuel Swedenborg, en su obra *Del cielo y del infierno*[1].

Los niños y niñas no reciben el mismo tratamiento en un funeral que las personas adultas, como lo muestra el caso etnográfico de un grupo del Norte de Queensland, Australia. Según Durkheim (1982, p. 238), todos los individuos del grupo constan de un alma perteneciente a un ancestro, condición que también se da en los niños y niñas, de forma que en cada ser humano recién nacido reside un principio religioso, místico, que emana de un ancestro y que constituye la esencia de cada individuo, es decir, su alma. A lo sumo, de lo que debería hablarse cuando nos referimos a la ausencia de alma o vida futura de los niños y niñas por debajo de cuatro o cinco años de edad, es de la ausencia de ritos funerarios (ritos *piaculares*) para los niños y niñas de poca edad (p. 226). El motivo podría deberse a su todavía no participación en la vida social del grupo, puesto que -según Durkheim- ante

1 Ver también *Historia del Cielo* de Bernhard Lang y Collen Mac Dannel.

todo los ritos funerarios -al igual que cualquier otro- persiguen que los individuos se busquen y aproximen. Pero ello no implica que los padres y madres descuiden al niño o niña.

Así Durkheim (p.377) cita a Gason (*The Dieyerie Tribe*) y señala que entre los Dieri, cuando un niño o niña tiene un accidente, sus próximos se golpean la cabeza con un palo o con un bumerang hasta que sus caras chorrean sangre, con lo cual se cree que se aleja el peligro del niño o niña. En el centro de Victoria y en relación con las personas muertas, especialmente si es un hijo o hija, los familiares del sujeto difunto se laceran con rabia, las mujeres lloran, se lamentan, se arrancan con sus uñas la piel de las sienes, y el padre se golpea la cabeza con un tomahawk lanzando amargos gemidos. La madre, sentada cerca del fuego, se quema el pecho y el vientre con un palo al rojo vivo, y en ocasiones, estas quemaduras provocan la muerte (p.366).

Algunas referencias similares a la infancia y la muerte las podemos encontrar en las páginas de Voltaire en su *Poema sobre el desastre de Lisboa* (Villar, 1995). Tras el terremoto de Lisboa (1755), uno de los aspectos que más le impresionó fue la muerte de personas inocentes como los niños y niñas. Con ello quería en primer lugar anotar la absurdidad del acontecimiento y, luego, desarmar a los que replicaban que, como en una nueva Sodoma y Gomorra, la destrucción de la capital Lusa había sido motivada por los comportamientos pecaminosos de sus habitantes:

> Corred, contemplad esas horribles ruinas,
> Esos restos, esos despojos, y funestas cenizas,
> Esas mujeres, esos niños, unos sobre otros apilados,
> Esos miembros dispersos, bajo mármoles rotos (vv 5-8).
> ¿Diréis, al contemplar ese cúmulo de víctimas:
> Dios se ha vengado, su muerte es el precio de sus crímenes?
> ¿Qué crimen, qué falta cometieron esos niños
> Aplastados, sangrientos, sobre el seno materno?
> Lisboa ya no existe, ¿tuvo acaso más vicios
> Que Londres, o París, sumidos en las delicias?
> Lisboa está destruida, y se baila en París (vv 17-23).

Alicia Villar relaciona esta figura, en la que patentiza el problema insoluble del mal, con una similar en *La peste* de Albert Camus, haciendo que el doctor Rieux pida cuentas al responsable de un mundo mal hecho (p.177). Las anotaciones que hace Voltaire podrían ser suscritas por los mismos Nuer, cuando estos hacen referencia a que lo único que cabe esperar es que Dios escuche las plegarias y acepte los sacrificios de los que sufren, evitándoles así posibles males suplementarios (Evans-Pritchard, 1956, pp. 23-24).

Así se lee en una nota del mismo Voltaire (verso 192) refiriendo una anécdota de Cicerón, quien en defensa de Cluencio frente al Senado de Roma dijo:

> (…) ¿Qué mal, en fin, podía ya causarle la muerte? A menos que, dando crédito a necedades y fábulas, pensemos que en los infiernos sufre los suplicios de los malvados (…) ¿qué ha podido apartarle de la muerte sino es el sentimiento del dolor? (Obras completas, 1917, p. 333).

Esta misma idea se encuentra en una tragedia de Sófocles quien hace decir a Heracles, tras regresar de cumplir las doce tareas encomendadas por Zeus, quesolo la muerte otorga el fin a sus sufrimientos.

La idea andamanesa sobre reencarnación de un bebé fallecido en el siguiente nacimiento sería imposible en una sociedad como la occidental. Al conceder al siguiente recién nacido el mismo estatus, el planteamiento andamanés evita el cumplimiento de las ceremonias y tabús asociados a la muerte. Ese es uno de los motivos de que la muerte de un recién nacido, o de un niño o niña pequeño, impacte en nuestra cultura, no así en otra civilización. Cada ser es individualizado desde el momento mismo de su nacimiento, incluso desde la concepción misma. La polémica que se viene arrastrando en España respecto a la modificación de la ley del aborto (y en Francia también) por parte del partido político hegemónico en el Gobierno,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 111-122, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1315070414

refleja un tipo de ideología conservadora que sostiene que no es posible el aborto, pues este implica el "matar" a un individuo, aún más, a un individuo indefenso. Su muerte implica un truncamiento. Se asume que la línea de la vida de este sujeto se extiende hasta los setenta u ochenta años. En nuestra cultura, morir antes de estas edades implica morir prematuramente. Es usual decir de las personas recién jubiladas que por uno u otro motivo han fallecido: *precisamente, ahora tenía que fallecer*. Aun cuando el sujeto socialmente está alejado de la vida activa, se lamenta la muerte. Se considera que debe aprovechar este tiempo concebido como una segunda juventud, libre de preocupaciones, pudiendo disfrutar y visitar cualquier rincón del mundo, y comunicarse con personas con experiencias semejantes. Esta actitud no es necesariamente un miedo a morir. *Grosso modo*, la imagen que los medios masivos de comunicación proporcionan no es tanto un miedo a la muerte como al no poder vivir ciertas experiencias, dejar inéditas tantas cosas, elementos míticos como pasear en góndola por los canales de Venecia, admirar la torre Eiffel o estar frente al Santo Sepulcro en Jerusalén. Este temor implica en su concepción un planteamiento erróneo. Epicuro dejó escrito que no debíamos temer miedo a la muerte. En el caso mencionado de este tipo de cosmovisión que aparece en el mundo de la publicidad, se teme el no poder cumplir con una lista de cosas en la vida: no es la muerte lo que lo impide, sino el no saber vivir. En suma, es nuestro propio sistemaque se ha ido transformando. Solo el período vacacional permite realizar algunos de estos sueños, muchas veces convertidos en obligación, la misma obligación que vincula al sujeto a un rígido horario.

Lévi-Strauss considera las "sociedades de la naturaleza" al margen de estas transformaciones y por ello comparte la creencia de Boas, quien definía en términos similares "lo primitivo" (Boas, 1964). Una de las evidencias más citadas de que nuestro pensamiento es tan "primitivo" como otros aparece en *Virgin Birth* de Leach (1966). En este tenor, el debate en el siglo XIX sobre el desconocimiento entre copulación y engendramiento en ciertos pueblos exóticos, y la supuesta ignorancia de la paternidad fisiológica, atraviesa los textos de Frazer, Hartland o Malinowski. Este último liga la cópula y la reproducción con los animales de forma que entre los trobriandeses existiría un discurso sobre las personas -un espíritu del clan materno haría concebir a la mujer y uniría al niño o niña con los antepasados-, y otro sobre los animales. Leach critica este enfoque ya que en ninguna sociedad aparece este desconocimiento, y de hecho en occidente con frecuencia se olvida que existen los mismos temas; por ejemplo, en el nacimiento virginal de Jesús-el *pater* social es José, el genitor es Dios- o la mitología de las mujeres engendradas por dioses. Leach señala que el discurso ritual-sagrado (la representación del engendramiento) se complementa con el discurso de la concepción (la cópula sexual).

Yanagisako y Delaney (1995, p. 7) señalan que, si bien Schneider describe cómo los *Yap* de la Micronesia tenían una visión natural de la procreación de sus animales (cerdos), ello no corresponde a la procreación humana, como tampoco su sexualidad e identidad, analizada sobrenaturalmente. La sexualidad y la procreación humana difieren de la experiencia empírica del animal sencillamente porque los seres humanos no son animales y la relación de ambos términos es artificiosa.

Otra muestra de ello aparece en Durkheim al considerar que todo ser humano procede de la encarnación de un alma anterior, por lo cual la sexualidad deja de tener sentido en la concepción:

Strehlow, a la par que Spencer y Gillen, declara que, para los Arunta, las relaciones sexuales no son en ningún sentido la condición determinante de la reproducción; esta sería más bien el resultado de manipulaciones mágicas (Durkheim, 1982, p. 234).

Durkheim puntualiza en la nota a pié de página n. 55 de la página citada anteriormente:

Strehlow llega al extremo de sostener que no se considera las relaciones sexuales ni siquiera como una condición necesaria, una especie de preparación para la concepción (…) los ancianos saben perfectamente la conexión que une la relación sexual con la procreación y que, en lo que se refiere a los animales, incluso los niños y niñas están al corriente.

*DOI:*10.11600/1692715x.1315070414

El pensamiento "primitivo" no es incapaz de concebir estructuras complejas y de aprender relaciones. De ello son plenamente conscientes los nativos, como lo muestran las terminologías y vocabularios de parentesco (Deliège, 1996), en donde la terminología se relaciona entre sí[2], siendo la generación y la edad relativa, parte importante de los criterios para clasificar a los parientes.

Estas observaciones también ratifican que la naturalización de la edad y la generación son un fenómeno universal, y para entenderlo, la comparación entre las diversas culturas permite aclarar algunas de sus múltiples dimensiones. En nuestra sociedad moderna el poder de hoy es el poder del dinero, siendo la economía la que engloba al ser humano y a la sociedad (Hardt & Negri, 2011). Y el poder que más aterroriza es, precisamente, el de aquellas personas que no lo tienen (las mujeres, los niños, los pobres, etc.). En el imaginario social, los niños y niñas tienen el poder de la irracionalidad, de lo obscuro, de los fantasmas, sobre lo cual, por ejemplo, el cine norteamericano ha explotado un filón en algunas de sus producciones más populares.

Desde las categorías de las ciencias sociales y naturales se asume que la infancia es una etapa del desarrollo de aprendizaje. La neotenia humana plantea que esta puede ser un largo periodo en determinados contextos. Una sociedad tan reglamentada y ordenada como la nuestra es capaz de permitir digresiones a los niños y niñas, suponiendo que están aprendiendo a respetar las leyes que la conforman; incluso, para referir la desinhibición que implica ciertas enfermedades degenerativas en edad avanzada, como el Alzheimer, es habitual decir que *son como niños*, es decir, infantilizar su comportamiento.

En las sociedades modernas, siempre que se pretende reforzar algún aspecto de la cultura, este se naturaliza. Pero la base genética de la naturalización no existe. Así por ejemplo, la calvicie es irrelevante pero genéticamente es más importante que el sexo. Con ello, y para dar fuerza a las discriminaciones de la sociedad, estas se naturalizan. En el caso de la niñez, la diferencia estriba en que en las sociedades modernas la infancia constituye una construcción social inscrita en lo real a partir de una trama discursiva, de estrategias temáticas y de reflexividades, encorsetada en nuestra voluntad de saber (Foucault, 2003). De este modo, la infancia es objetivizada por la manera en que se la trata, y por ello constituye un residuo, una realidad tutelada por los procedimientos de gestión de la vida. Es, por tanto, fabricada por los discursos de poder.

En realidad no sabemos lo que es natural, y lo que aparece como más natural es la inespecificidad, siendo el criterio cultural (sigo a Terradas, 1988). De lo que sí podemos estar seguros es de que existe diversa consideración social acerca de lo que es natural en sociedades específicas. Así pues, las respuestas no biológicas conforman la conciencia humana. Todo se fundamenta en la contradicción de la especie humana. La evolución humana presenta un proceso de inadaptación biológica y de inespecificidad. Esto provoca indefensión y dependencia del organismo que se resuelve con sociedades específicas y adaptaciones, no en el medio natural sino en estas sociedades. La paradoja que de ello emana es que el más inadaptado e inespecífico a nivel natural (ser humano) resulta el mayor en especificidad y adaptación social (y viceversa). En las sociedades modernas el sujeto se ve afectado por la división del trabajo; en cambio, un miembro de un pueblo exótico conoce todo el circuito material para hacer una canoa. Con ello, el ser humano puede construir la sociedad que quiera y en ello radica la creatividad humana. En este sentido, el hecho generacional, al cual le hemos dedicado un espacio de reflexión importante en este texto, es uno de los constreñimientos básicos de las sociedades tradicionales, y a

2 Lévi-Strauss muestra un ejemplo de ello a través de la experiencia de A. B. Deacon con los indígenas de Ambrym: El testimonio de Deacon contribuye a destacar el carácter teórico de la concepción que los indígenas se forman de su propio sistema matrimonial. (...) "Es perfectamente claro que los indígenas (por lo menos los más inteligentes) conciben sus sistemas como una mecánica bien ordenada que pueden representar mediante diagramas... Sobre la base de estos diagramas tratan los problemas de parentesco de un modo que puede compararse perfectamente con el que puede esperarse de una buena exposición científica realizada en un curso". (...) En Malekula también pude encontrar varios casos de la aptitud extraordinaria de los indígenas para el razonamiento matemático. Espero poder probar... que los primitivos son capaces de pensamiento abstracto de un grado muy elevado" (Lévi-Strauss, 1998, pp. 171-72).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 111-122, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1315070414

partir de esos hechos se construye el edificio político y de parentesco. En las sociedades modernas, al contrario, el edificio se construye por otros factores como la economía, de modo que el desarrollo del parentesco no organiza la política.

La infancia constituye una construcción social occidental (ver Feixa, 1997), y se dibuja en el contraste de los materiales etnográficos y otras fuentes documentales extraídos de otras sociedades específicas. Las sociedades modernas se centran en la infancia, pero los niños y niñas crecen tan rápidamente que los individuos pequeños ven la misma televisión que los sujetos adultos. Es cada vez más verídico que los niños y niñas ya no son lo más importante para muchas personas. Como narra Gina Kauss (1984) en relación con la figura de Catalina de Rusia, los niños y niñas, en lugar de ser una bendición, pueden causar desosiego. Es una opción cada vez más presente. ¿Qué se pretende? Al igual que escondemos a nuestros enfermos y moribundos en los hospitales, ¿debemos hacer lo mismo con nuestros niños y niñas? En una sociedad como la nuestra, idealmente orientada hacia el máximo confort de sus integrantes, esta opción se presenta cada vez más dominante. Todo aquello que la disminuya es arrinconado. A pesar de que existan ONG's preocupadas por la infancia esto se entiende como una opción individual; además, la promoción de las mismas implica que con ello la administración pública persigue privatizar lo que es una función pública e involucrar a los sujetos en una tarea que en realidad le corresponde a los poderes públicos. En lugar de dedicar recursos a mejorar la *Welfare* se exige a los individuos que ejerzan esta labor.

El futuro que en *Fahrenheit 451* Ray Bradbury auspiciaba para los niños y niñas, separados de sus padres y de sus madres, puede resultar más real de lo que parece. En la década de los 90, en algunos países europeos se alertaba acerca del incremento en los intentos de suicidio entre niños, niñas y adolescentes, como forma de llamar la atención de sus mayores en sociedades ricas donde la crisis de sentido para este segmento de la población era evidente. La coyuntura de aquel tiempo en Europa era bien distinta a la actual, pues no se había experimentado una crisis tan profunda como la que hoy afecta a la gente joven de Europaen materia de desempleo.

Lista de referencias

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus.

Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Solar, Hachette.

Burch, E. S. (1975). *Eskimo kinsmen. Changing family relationships in northwest Alaska*. Saint Paul: West Publishing Co.

Cicerón, M. T. (1917). *Obras completas.Tomo XIII. Vida y discursos*. Versión castellana de Díaz Tendero, Fernández de Llera & Calvo. Tomo III. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, Biblioteca Clásica, Tomo CCIV.

Dahl, R. (1976). *Análisis político moderno*. Barcelona: Fontanella.

De Jouvenel, B. (2011). *Sobre el poder: historia natural de su crecimiento*. Madrid: Unión Editorial.

Deliège, R. (1996). *Anthropologie de la parenté*. Paris: Armand Colin.

Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*. Madrid: Akal.

Evans-Pritchard, E. E. (1956). *Nuer Religion.* Oxford: Clarendon Press.

Feixa, C. (1997). Antropología de las edades. En J. Prat & A. Martínez (eds.) *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel. Recuperado el 25 de noviembre de 2013, de: www.cholonautas.edu.pe

Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad (vol. I: La voluntad del saber).* Buenos Aires: Siglo XXI.

Geertz, C. (1976). *The religion of Java*. London: The University of Chicago Press.

Godelier, M. (1982). *La production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris: Fayard.

Gough, K. (1987). *Los nayar y la definición del matrimonio*. Barcelona: Anagrama.

Hardt, M. & Negri, A. (2011).*Commonwealth: El proyecto de una revolución del común*. Tres Cantos: Akal.

Huxley, J. (1970). *Memories*. London: George Allen & Unwin.

Ingold, T. (2008). Tres en uno: Cómo disolver las distinciones entre mente, cuerpo y cultura. En T. Sánchez-Criado, (ed.) *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas*. *Vol. 2* (pp. 1-33). Madrid: AIBR.

Kaus, G. (1984). *Catalina La Grande*. Barcelona: Editorial Juventud.

Leach, E. (1966). Virgin Birth, *Proceedings of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 0, 1966, pp. 39-49.*

Lévi-Strauss, C. (1991). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Paidós.

Lévi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. Bogotá, D. C.: Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, C. (1998). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona:Paidós.

Lombroso, C. (1902). *El delito. Sus causas y remedios*. Traducción de Bernaldo Quirós. Madrid: Victoriano Suárez.

Lorenz, K. (1972). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.

Moore, Jr. B. (1978). *Injustice. The social bases of obedience and revolt*. White Plains: M. E. Sharpe.

Ortner, S. B. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En O. Harris& K. Young (comps.) *Antropología y feminism*, (pp. 109-131). Barcelona: Anagrama.

Pandya, V. (1993). *Above the forest. A study of and amanese ethnoanemology, Cosmology and the power of ritual*. Delhi: Oxford University Press.

Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.

Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista.* Madrid: Morata.

Terradas, I. (1988). *Mal natural, mal social. Introducción a la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Barcanova.

Villar, A. (ed.) (1995). *Voltaire-Rousseau. En torno al mal y la desdicha*. Madrid: Alianza.

Wilson, E. O. (1980). *Sociobiología: la nueva síntesis*. Barcelona: Omega.

Yanagisako, S. & Delaney, C. (eds.) (1995). *Naturalizing power. Essays in feminist cultural analysis*. New York: Routledge.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 111-122, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1315070414

Referencia para citar este artículo: Cena, R. & Chahbenderian, F. (2015). El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 123-136.

El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas*

Rebeca Cena**
Profesora Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Florencia Chahbenderian**
Profesora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en julio 2 de 2014; artículo aceptado en septiembre 26 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *El presente texto tiene por objetivo contribuir al estudio, análisis y comprensión de los mecanismos de estructuración social del capitalismo actual mediante los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (PTMC) dirigidos a niños, niñas y adolescentes "pobres", con base en la experiencia de cuatro países del Cono Sur: Argentina, Bolivia, Brasil y Chile. Nos centramos en el estudio del diseño de los PTMC de alcance nacional vigentes en el período 2009-2013, para considerar algunos indicios sobre cómo se concibe y construye la "niñez" en los sectores más pobres desde la mirada estatal, y analizar críticamente qué formas toma la gestión de estas poblaciones. Así, es posible visibilizar los marcos institucionales en los que se reconoce un colectivo y se direccionan las demandas asociadas al vivir en condiciones de carencias, en un régimen responsable de tal estado de cosas.*

Palabras clave: política social, población, individualidad, capitalismo, pobreza (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Government approach to poverty through Conditional Cash Transfer Programs

• ***Abstract (analytical):*** *This article aims to contribute to the study, analysis and understanding of the mechanisms of social structures of contemporary capitalism through conditional cash transfer programs targeting "poor" children and adolescents, based on the experience of four Southern Cone countries: Argentina, Bolivia, Brazil and Chile. The article focuses on the design of existing programs nationwide in the period 2009-2013 and considers evidence on how "childhood" is conceptualized and constructed from the point of view of government and a critical analysis is undertaken of the ways in which these populations are managed. Subsequently it is possible to identify the institutional frameworks that recognize collectives and channel the demands associated with living in conditions of deprivation implemented by governments that take responsibility for this area.*

---

* Este **artículo corto** se basa en una investigación que recupera aportes de los avances de tesis doctorales de las autoras con apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (RES 1736) desde abril 01 de 2012 hasta abril 01 de 2017. Gran área de conocimiento: Sociología, sub área: Trabajo Social.

** Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María), Magíster en Derechos Humanos y Democratización (Universidad Nacional de San Martín), Doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Becaria doctoral de Conicet y docente de la carrera de sociología Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: rebecena@gmail.com/rebecena@hotmail.com

*** Licenciada en Economía (Universidad de Buenos Aires), Doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Becaria Agencia y docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: florenciachabe@gmail.com/chabe.flor@gmail.com

Key words: social policy, population, individual, capitalism, poverty (Social Sciences Unesco Thesaurus).

A abordagem estatal da pobreza em Programas de Transferência Condicionada de Renda

• ***Resumo:*** *Este trabalho tem como objetivo contribuir para o estudo, análise e compreensão dos mecanismos da estrutura social do capitalismo contemporâneo, através de programas de transferências monetárias condicionadas dirigidas às crianças e adolescentes "pobres", com base na experiência de quatro países do Cone Sul: Argentina, Bolívia, Brasil e Chile. Nós nos concentramos na concepção dos programas existentes no período 2009-2013 para considerar algumas evidências de como é concebida e construída a "criança" a partir do olhar do Estado e analisamos criticamente quais as formas de gerenciamento destes recursos em relação a estas populações. Assim, é possível visualizar os quadros institucionais em que um grupo é reconhecido e são abordadas as exigências associadas às condições de vida de privação em um sistema responsável por este estado de coisas.*

Palavras-chave: política social, população, individualidade, capitalismo, a pobreza (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Políticas sociales de atención a la pobreza, capitalismo y la niñez como categoría analítica. -3. Políticas sociales de atención a la pobreza en América Latina, programas de transferencias monetarias condicionadas hacia niños, niñas y adolescentes. -4. La construcción estatal de la "niñez" desde el diseño de los PTMC. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las maneras en que los Estados abordan los aspectos del mundo social considerados como problemáticos, implican una forma de intervención que establece los límites -en tanto recorte- del reconocimiento estatal de la problemática en cuestión. En el particular caso de las niñas, niños y adolescentes, significan las formas en que se gestiona en el presente la mano de obra potencialmente disponible en el futuro (Llobet, 2006). En otras palabras, la concepción que tenemos actualmente por "infancia" o "niñez", y de la cual partimos críticamente en el presente, es una construcción socio-cultural del modo de producción capitalista, que permite garantizar que no se emplee precozmente la fuerza de trabajo, es decir, se ajusta a la necesidad de no agotar tempranamente la fuerza de trabajo y "suavizar" su utilización -y consecuente desgaste-en el tiempo (Bustelo, 2007).

Por ende, siguiendo a Grassi (2003), la demarcación de lo que se considera un "problema social" es el resultado de un momento histórico determinado y es, a su vez, fuente y resultado de disputas políticas, teóricas y simbólicas. La identificación del problema y sus posibles estrategias de abordaje están, pues, atravesadas por dichas disputas. Ahora bien,

> (…) con el desarrollo de la modernidad se constituyen dispositivos artificiales, centrados especialmente en una nueva noción de individuo, donde éste se transformará en el culpable o responsable individual de sus padecimientos y, a su vez, generador de la fractura y de la sociedad (Carbadella, 2008, en De Sena & Mona, 2014, p. 10).

En este marco, partimos de entender la relevancia de las políticas sociales en tanto "construyen, conforman y consolidan formas de ser, de hacer, de pensar, de habitar, de sentir, de percibir, que estructuran emociones en cuerpos de millones de sujetos" (De Sena & Mona, 2014, p. 9). De este modo, crean y reproducen imágenes y discursos sobre esos sujetos, además de influir directamente en sus condiciones materiales de existencia, y condensan un proyecto de sociedad. Esto se ve más claramente en el caso de las políticas sociales dirigidas a la niñez (Llobet, 2012).

Con el presente trabajo pretendemos contribuir al estudio, análisis y comprensión de los mecanismos de estructuración social del capitalismo actual, mediante las políticas

*DOI:*10.11600/1692715x.1316260914

sociales dirigidas a niños, niñas y adolescentes "pobres", con base en la experiencia de algunos países latinoamericanos. Para ello, nos proponemos estudiar, a partir del análisis del diseño de lo que se ha conocido como Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (PTMC), los casos de cuatro países del Cono Sur: Argentina, Bolivia, Brasil y Chile. La elección de los países obedece a que en todos ellos se dio una expansión de los sistemas no contributivos de pensiones y de programas de transferencias monetarias condicionadas durante el último decenio largo. Sin embargo, las especificidades del diseño en cada país son variadas: tanto en la población objetivo y la administración de los programas, como en las características del proceso de selección y en los niveles de beneficios (Fiszbein et al., 2009).

A los fines del presente trabajo, hemos considerado los programas con alcance nacional vigentes durante el período 2009-2013 en los países mencionados. Realizamos el análisis de cada una de estas estrategias estatales con base en la identificación de componentes críticos centrales: población objetivo, requisitos de acceso, otros requisitos, focalización por ingresos, límite de hijos e hijas, titularidad, y observaciones. Estos nos permitieron, por un lado, una comparación entre los programas analizados; y por otro lado, realizar una reconstrucción de la forma en que la pobreza en la niñez ha sido abordada estatalmente.

2. Políticas sociales de atención a la pobreza, capitalismo, y niñez como categoría analítica

El abordaje de las políticas sociales desde las Ciencias Sociales requiere ponerlas en tensión con los procesos de estructuración social del capitalismo global, que inciden en los regímenes de acumulación de cada uno de los países (Yazbek, 2000, Offe, 1990, Grassi, 2003, Esping-Andersen, 1993). Además, obliga a problematizar el impacto que estas poseen en los modos en que las personas destinatarias de las mismas habitan sus condiciones de carencias (Danani, 1996, Scribano & De Sena, 2013, Adelantado et al., 2000, Pautassi, 2009, Pautassi & Zibecchi, 2010).

De acuerdo con el objetivo de este artículo, problematizaremos las tensiones existentes entre las políticas sociales de atención a la pobreza destinadas a los niños, niñas y adolescentes, y su lugar en el régimen de acumulación capitalista, dejando de lado la problematización del impacto de estas en los procesos de socialización. En esta dirección sostenemos que las políticas sociales, en principio, poseen un lugar tensionado dentro de los regímenes de acumulación, dado que si a corto plazo permiten la satisfacción de algunas necesidades de las poblaciones, a largo plazo garantizan la reproducción del capital (Offe, 1990).

La reproducción del capital se encuentra garantizada por la regulación de los niveles de conflictividad social asociados al vivir en condiciones de carencias. En primer término, al impactar directamente en las condiciones de vida de la población; en segundo lugar, afectando también las condiciones de venta y uso de la fuerza de trabajo, la salud, el acceso a la alimentación ya la vivienda, etc.

La expresión estatal respecto al uso, venta, incorporación y mantenimiento de la fuerza de trabajo se configura de diferentes maneras en función del país en cuestión. Estela Grassi (2003) indica que la forma particular en que se expresan los "problemas sociales" en un momento determinado definen, contextualizan, conjeturan causas y anticipan soluciones, expresan en definitiva el resultado -más o menos explícito- de determinadas pujas sociales que imponen particulares maneras de conjugar el modo o régimen de acumulación y los modos de regulación social y política. La política social desde esta perspectiva constituye:

(…) 'el conjunto de regulaciones de la vida social referidas a la participación en la producción y reproducción ampliada de la vida'. Se trata de una reproducción que excede la sobrevivencia física, regenerando […] las reglas y roles que presiden la vida de los sujetos en una sociedad capitalista moderna. Estas regulaciones de la política social configuran 'un orden político que, más allá de los <sectores> respectivos, habilita/inhabilita determinadas condiciones de lucha social (qué es lo legítimamente reivindicable y por quiénes) y habilita/inhabilita determinadas condiciones de intervención y capacidad de imposición política (cuáles son las intervenciones legítimas del Estado y en qué ámbitos)' (Andrenacci & Soldano, 2006, pp. 31-32).

DOI:10.11600/1692715x.1316260914

El Estado cumple un rol fundamental en esta tarea de definición de los problemas sociales, al transmitir, a través de sus construcciones discursivas y prácticas -vía políticas sociales- sus visiones de "mundo". Dichas visiones y clasificaciones tienen que ver con construcciones sociales que se presentan como maneras universales de definir y abordar la cuestión social resultado de construcciones sectoriales; es decir, producto de formaciones históricas. En cada momento histórico, quienes detentan el poder tienen la capacidad de definir "lo social" de acuerdo con categorías de clasificación y división del mundo (*sensu* Bourdieu) propias o de clase.

En el caso de las políticas sociales de atención a la pobreza de niños, niñas y adolescentes, estarían estableciendo qué sujetos serían contemplados en la intervención estatal, cuáles deberían ser las características de los mismos, qué necesidades serán reconocidas, cuáles los satisfactores a ellas asociadas, quiénes quedarían excluidos y cuáles las condicionalidades para permanecer dentro de ellas[1]. El análisis de esta serie de componentes contenidos en el diseño y ejecución de las políticas sociales permite reconstruir la "mirada estatal" a partir de la cual se está problematizando y dando entidad a la "cuestión social".

En este punto es que las políticas sociales de atención a la pobreza de niños, niñas y adolescentes contribuyen a la definición de las características que asumirá el sector poblacional en cuestión y, en esa medida, al establecimiento de los marcos institucionales con los cuales lidiar para la ampliación o incorporación de aspectos que legitiman la problemática en cuestión. En este sentido, en tanto recorte, delimitan la definición de los temas, tiempos y métodos del conflicto, y así el establecimiento del marco-y no el resultado- del mismo.

Las intervenciones gubernamentales de atención a la pobreza, en el mismo momento en que definen los parámetros dentro de los cuales se le dará lugar a la cuestión social, excluyen una serie de aspectos de la problemática en cuestión, ya sean potenciales destinatarios, necesidades, formas de satisfacerlas, condicionalidades, su lugar dentro de las obligaciones estatales -si se constituyen como derechos o no- etcétera.

En palabras de Llobet et al., "las definiciones analizadas conllevan una potencia prescriptiva que delimita las acciones posibles, las soluciones imaginadas, el sentido común institucional y expresa modalidades dominantes en que se conciben los problemas" (2012, p. 80). Estas formas de intervención de las políticas sociales, no solo a través de sus recursos sino -y sobre todo-a partir de estas definiciones que hacen que algunos de los aspectos del mundo social emerjan a la vista, poseen la potencialidad -en el caso que aquí nos preocupa-, de que determinadas maneras de *ser* niños, niñas y adolescentes en condiciones de pobreza mediadas por la intervención estatal, irrumpan como categorías sociales y grupos poblacionales bajo determinadas características desde la mirada del Estado.

Sumado a ello, los sujetos destinatarios de quienes nos ocupamos -las niñas, niños y adolescentes-, no solamente son construidos como categoría poblacional (por diferenciación etaria), sino también como categoría de definición de parte de la cuestión social del momento: las niñas, niños y adolescentes en condiciones de pobreza. Ello implica reflexionar sobre las estrategias del régimen de acumulación para gestionar en el presente la mano de obra disponible para el futuro.

3. Políticas sociales de atención a la pobreza en América Latina, programas de transferencias monetarias condicionadas hacia niños, niñas y adolescentes

La importancia que han adquirido los conocidos Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (PTMC) como estrategias estatales de atención a la pobreza en Latinoamérica se debe, al menos, a tres aspectos fundamentales: i) desde su surgimiento a comienzos de la década del 90 del siglo XX en México y Brasil, se han mantenido y expandido a más de 18 países en la región[2]; ii)desde la

1 "La institucionalización de las políticas para la infancia se entrama en los conjuntos de necesidades y actores que, en una sociedad dada, en un momento histórico particular, son construidos como prioritarios y legítimos" (Llobet, 2006, p. 154).

2 Si bien en el caso mexicano y brasilero han sufrido algunas modificaciones en sus nominaciones y ajustes de implementación, constituyen programas con más de 10 años de presencia en la escena pública.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 123-136, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1316260914

primera década del 2000 hasta la actualidad, se han constituido como la estrategia predilecta de los Estados para la atención de la pobreza (Barrientos, 2012)[3], siendo denominados como los "programa estrella de abordaje de la pobreza" (Martínez & Voorend, 2008). Al mismo tiempo, han aumentado los montos ofrecidos, su cobertura, y el alcance geográfico: en 2010 los PTMC alcanzaban a más de 25 millones de familias latinoamericanas y caribeñas, llegando a cubrir 113 millones de personas -el 19% de la población-, invirtiendo el 0,40% del Producto Bruto Interno (PBI) regional (Cecchini & Madariaga, 2011); iii) han sido impulsados por los organismos internacionales de crédito[4] como las maneras idóneas de responder a la pobreza por nivel de ingresos y de limitar su transmisión inter-generacional.

Estas nuevas "modalidades" de políticas sociales emergen en un contexto de varias décadas de ajuste estructural a lo largo y ancho de la región, que agudizaron las desigualdades sociales y la pauperización (Lo Vuolo et al., 1999). Coinciden con la crisis de las sociedades centradas en el trabajo formal como eje organizador de las relaciones de protección social, traducido, entre otros aspectos, en la existencia de grupos de pertenencia sindical y gremial, y derechos y garantías vinculados a lo que se ha identificado como derechos sociales (Grassi, 2003, Arcidiácono, 2012).

En las producciones académicas vinculadas al estudio de la expansión de los PTMC en Latinoamérica (Barrientos, 2012, Bertranou & Paz, 2007, Zibecchi, 2011, Villatoro, 2007, Midaglia, 2012, Ceccini & Madariaga, 2011, Danani & Hintze, 2011, Lo Vuolo, 2009, Lozano, 2011, Gasparini, 2010, Salvia, 2011), es posible rastrear algunas características más significativas en torno a las cuales se registra cierto consenso. Consisten en el otorgamiento de recursos monetarios a familias en situación de pobreza con niños, niñas o adolescentes a cargo de mujeres embarazadas (Cecchini & Madariaga, 2011).

El acceso a la prestación exige demostrar una serie de cualidades a nivel individual y familiar, que varían según el país y el programa. En el caso de los PTMC latinoamericanos, las condiciones de acceso, en términos generales, suelen vincularse con: a) la ubicación geográfica que sujeta a las personas destinatarias a un lugar de residencia sin poder cambiarlo so pena de perder el beneficio. El programa mexicano *Oportunidades* es una expresión de ello (Izcara & Andrade, 2012); b)la "situación de pobreza", considerada indispensable dentro de las condiciones de acceso, como es el caso de la *Asignación Universal por Hijo para Protección Social* argentina, el *Bolsa Familia* implementado en Brasil, o el programa *Chile Solidario;* c) la situación laboral de los sujetos adultos; junto a los antes mencionados podemos agregar el programa *Avancemos* de Costa Rica; d) y la composición familiar (el número de niños, niñas y adolescentes, de mujeres embarazadas o de personas con discapacidad); son los casos de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, Bolsa Familia, Familias en Acción de Colombia, Bono Avancemos de Ecuador, Comunidades Solidarias de El Salvador, Mi Familia Progresa de Guatemala, Programa Oportunidades de México, entre otros (Cecchini & Madariaga, 2011).

Las condicionalidades se encuentran sujetas, en primer lugar, a los objetivos de los PTMC, que radican a corto plazo en aliviar la pobreza por nivel de ingresos y, a largo plazo, en reducir la incidencia de la pobreza[5]. En segundo lugar, responden a los comportamientos y acciones que, en función del aparato gubernamental, resulta esperable que los sujetos agentes realicen. Como contraprestación para permanecer en el programa, se debe cumplir una serie de condicionalidades que tienen por objetivo incrementar el capital humano y desarrollar "capacidades" en las personas destinatarias, en pos de lograr la "inclusión social" y detener la

3 En Brasil y México ya existían PTMC desde mediados de la década del '90, pero estos programas tenían un alcance limitado en relación con el posterior desarrollo a nivel nacional y regional (Villatoro, 2007).

4 "Para el Pnud, la igualdad importa en el espacio de las libertades efectivas; es decir en términos de la ampliación para todos de las opciones de vida realmente disponibles para que puedan elegir con autonomía. Importan las oportunidades y el acceso a bienes y servicios, pero también el proceso mediante el cual los individuos son sujetos activos de su propio desarrollo, incidiendo responsablemente sobre sus vidas y su entorno" (Pnud, 2010, p. 6).

5 Para algunos autores y autoras muy influyentes en la temática, estos programas deben ser entendidos como representantes de un nuevo enfoque de la protección social, centrada ya no en la reducción de la pobreza en el corto plazo, sino en un enfoque de manejo de riesgos, que tiene como objetivo acrecentar el capital humano y superar la pobreza en el largo plazo (Paz, 2010, p. 64).

*DOI:*10.11600/1692715x.1316260914

reproducción inter-generacional de la pobreza. Usualmente se vinculan con demostrar ciertos niveles de nutrición, el acceso a controles de salud por parte de los niños, niñas y mujeres embarazadas, y la matriculación y asistencia escolar de los niños y niñas. Además se debe seguir demostrando las condiciones de acceso, puesto que estos programas no otorgan derechos, sino que son revisados a un plazo y mantenidos hasta que se demuestre el cambio de situación. Adicionalmente, si bien los criterios de egreso varían en cada caso, muchas veces el no cumplimiento de la contraprestación conlleva la expulsión automática del programa (Villatoro, 2007).

Cabe destacar que generalmente las condicionalidades responden a aquellos comportamientos o actitudes que la intervención gubernamental busca modificar, y muchas veces pueden acarrear sanciones o actividades de monitoreo; en consecuencia, pueden clasificarse como: fuertes, moderadas o leves.

Asociado a una condicionalidad fuerte existe un argumento técnico, a partir del cual se entiende que la condicionalidad permite cambiar el comportamiento de los usuarios hacia una mayor inversión en capacidades humanas y, por tanto, ocupa un lugar central en la lógica de operación del programa (Cecchini & Madariaga, 2011, p. 89).

Con respecto a este tipo de visión que poseen los PTMC, hay dos reflexiones que resultan oportunas:

Por un lado, la red de causalidad que el programa identifica al buscar aumentar lo que se conoce como "capital humano", expone que las condiciones de pobreza a las que se ven expuestos vastos sectores poblacionales dependen no tanto de condiciones estructurales del régimen de acumulación -que necesariamente genera condiciones de pobreza y de negación-, sino más bien de actitudes o aptitudes de las familias, susceptibles de ser modificadas mediante educación, asistencia a cursos de capacitación, entrenamiento laboral, cuidados de salud, entre otras contraprestaciones. El problema de este tipo de intervenciones gubernamentales radica en que la base de su diagnóstico sobre la cuestión social a abordar invisibiliza las condiciones estructurales que llevaron a tal estado de cosas.

Por otro lado, poseen un concepto de pobreza entendida solamente desde los ingresos, identificando una pobreza a corto plazo -estrictamente monetaria- y una a largo plazo -ligada a problemas de inserción de la población en el mercado de trabajo- que, según este tipo de programas, se liga estrictamente a "insuficiencias o bajo capital humano acumulado" principalmente en las áreas de educación, nutrición y salud (Paz, 2010).

En efecto este tipo de programas, impulsados por organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, parten de entender que la causa de la pobreza es la falta de "desarrollo humano", y no una estructura socio-económica desigual y expulsógena. Esta lógica ubica la responsabilidad de las situaciones de pobreza y marginalidad en los propios sujetos que la vivencian, desechando cualquier explicación "estructural". En este sentido, sostenemos que las políticas sociales ocluyen los problemas globales de los contextos en los que emergen, a la vez que posibilitan un mayor control y manejo de las poblaciones, y su estigmatización (Faleiros, 2004).

4. La construcción estatal de la "niñez" desde el diseño de los PTMC

A continuación, presentamos algunas características básicas de los programas bajo estudio, de modo de contextualizar el posterior análisis del diseño de dichas medidas.

En el caso argentino, en 2009 se crea la Asignación Universal por Hijo (AUH) como beneficio no contributivo del sistema nacional de protección social. Se trata de una transferencia monetaria condicionada mensual por cada hijo o hija menor de 18 años o en condición de discapacidad, que pueden obtener los trabajadores y trabajadoras informales o sin empleo que declaren un ingreso por debajo de un límite máximo (equivalente al salario mínimo legal). Los sujetos destinatarios deben cumplir condiciones de atención sanitaria, vacunación y asistencia escolar. Poco más de un año después de su creación, el beneficio se extendió a las mujeres embarazadas (Asignación Universal por Embarazo-AUE). En poco tiempo, la AUH benefició a más de 1,8 millones de familias, ampliando la cobertura del sistema de protección social a sectores previamente

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 123-136, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1316260914

excluidos y reemplazando otros programas de transferencias monetarias focalizadas preexistentes -Plan Nacional Familias vigente desde 2004-. La masificación de estos beneficios se tradujo en una reconfiguración del sistema de protección social argentino.

En Bolivia, en el último decenio se desarrollaron por primera vez dos PTMC a escala nacional: el Bono Juancito Pinto (BJP, desde el año 2006) y el Bono Juana Azurduy (BJA, desde 2009). El BJP está dirigido a niños, niñas y jóvenes en escuelas públicas y tiene por objetivo disminuir la deserción escolar, otorgando un estipendio anual en un pago de Bolivianos 200 (U$S 25 a diciembre de 2006) a cambio de certificar la asistencia escolar mínima (80% de las clases). El BJA está destinado a las madres en período de lactancia y a mujeres embarazadas que no cuenten con un seguro de salud, y busca fomentar la utilización de los servicios de salud. Las transferencias se realizan a medida que se demuestra la utilización de los servicios públicos vinculados a la salud materno-infantil, que básicamente consisten en tener un parto institucionalizado, efectuar controles pre y post-parto en una sala de salud, y realizar controles integrales de salud periódicos a los niños y niñas durante sus primeros dos años de vida.

En Brasil, en el año 2003 se creó el primer PTMC a escala nacional, denominado Bolsa Família (BS). Dirigido a personas pertenecientes a hogares en situación de pobreza, constituye un esfuerzo por unificar diversas experiencias preexistentes que se dirigían a la población vulnerable pero actuaban desarticuladamente y a nivel municipal, como los programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentaçao, Auxílio-Gas; y en 2005 también se incorpora el Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). El Programa BF se posicionó como la principal política social de Brasil y es una referencia importante para los otros programas similares de la región. En la actualidad, BF constituye el PTMC más grande de Brasil y Latinoamérica, tanto por su extensa cobertura como por el voluminoso gasto que implica-más de 14 millones de familias y alrededor de U$S 10.614 millones de gasto anual a diciembre de 2013.

En el caso de Chile, en 2004 se implementa el Sistema de Protección Social Chile Solidario (CHS), una estructura innovadora que busca ampliar la cobertura de los programas preexistentes y crear nuevos para alcanzar a poblaciones que hasta entonces no tenían acceso a la oferta de servicios públicos y programas sociales, así como también estimular su demanda. Incorpora un enfoque novedoso en materia de política social, que prioriza el apoyo personalizado a las familias (apoyo psicosocial) y ubica las transferencias monetarias en un segundo plano. También es considerado pionero debido a que es el primer programa nacional sometido a una evaluación de impacto y que entiende la pobreza como un problema multidimensional (Hoces et al., 2011); de este modo, articula un conjunto de prestaciones públicas (viejas y nuevas) dirigiéndolas a las familias en situación de pobreza extrema, en pos de lograr su integración social. En la actualidad, el programa CHS es un ejemplo a nivel regional por el alto nivel de integración con el sistema de protección social chileno (Carneiro et al., 2009), y es la política intersectorial más importante que tuvo Chile (Larrañaga & Contreras, 2010). Posteriormente, en 2012 se lanza el Ingreso Ético Familiar, que se enmarca en un subsistema de protección social denominado "Seguridades y Oportunidades", buscando promover la utilización de los servicios sociales, al igual que su antecesor. Por su reciente creación, es poca la información disponible sobre este programa[6].

La Tabla 1 ilustra esquemáticamente, a modo ilustrativo, ciertos aspectos que nos permiten responder algunos interrogantes sobre qué formas toma la gestión de estas poblaciones, qué características deben portar -para acceder, es decir, ser "merecedores"- y cómo deben comportarse, cuáles son las actitudes que se espera que tengan los beneficiarios y beneficiarias (ya sean niños o niñas, o los sujetos adultos que ejercen su custodia). Consideradas globalmente, nos permiten tener algunos indicios sobre cómo es concebida/construida la "niñez" en los sectores más pobres a partir de la mirada estatal materializada en las políticas sociales.

6 En principio, consiste en programas de apoyo social y laboral, y en transferencias condicionadas y no condicionadas para las familias en extrema pobreza. Cuenta con tres grandes pilares por los que pueden transitar las familias participantes, conocidos como Dignidad, Deberes y Logros.

*DOI:*10.11600/1692715x.1316260914

Tabla 1. *Condiciones de acceso y permanencia en los PTMC de Argentina, Bolivia, Brasil y Chile.*

	Argentina	**Bolivia**		**Brasil**	**Chile**	
PTMC	Asignación Universal por Hijo (AUH) y por Embarazo (AUE)	Bono Juancito Pinto	Bono Juana Azurduy	Bolsa Familia	Chile Solidario	Ingreso Ético Familiar
Población objetivo	Menores de 18 años o con discapacidad(AUH), y mujeres embarazadas (AUE)	Jóvenes entre 6 y 19 años de edad (sin límite de edad para los que asistan a centros públicos de educación especial)	Mujeres embarazadas y niños o niñas menores de 1 año de edad	Familias pobres	Familias extremadamente pobres	Familias extremadamente pobres (se extiende al 30% más vulnerable de la población en el pilar de logros)
Requisitos de acceso	Tener hijos o hijas menores de 18 años o discapacitados/as (AUH), o estar embarazada (AUE); estar sin empleo o ser informal o trabajar enj el servicio doméstico; tener un ingreso mensual menor al salario mínimo vigente	Que el niño o niña esté inscripto/a en el grado correspondiente de la escuela pública y cumpla con el 80% de la asistencia escolar	Que el niño o niña y la madre no cuenten con un seguro de salud y que utilicen los servicios públicos vinculados a la salud materno-infantil	Para las familias extremadamente pobres no hay otros requisitos, mientras que aquellas consideradas pobres deben tener hijos o hijas de entre 0-17 años o mujeres embarazadas	Participar del apoyo psicosocial familiar durante 2 años	Se otorga una transferencia incondicionada
Otros requisitos	La persona titular y el niño o niña deben ser argentinos y tener residencia legal no menor a 3 años, y el sujeto titular o tutor delos niños, niñas o adolescente no encontrarse privado de la libertad.	El niño o niña y el sujeto adulto a cargo deben poseer certificado de nacimiento o cédula de identidad, y el niño o niña debe estar registrado en el Registro Único de Estudiantes (RUDE)	Que la madre posea cédula de identidad y el niño o niña certificado de nacimiento	Demostrar asistencia escolar y controles sanitarios del niño o niña, y de la mujer embarazadas	Cumplir con 53 condiciones mínimas establecidas en el acompañamiento familiar	Para los Bonos de Deberes: Participar del apoyo socio-laboral, tener hijos o hijas menores de 18 años, efectuar controles de salud (menores de 6 años) y demostrar asistencia escolar (6-18 años). Para los Bonos de Logros: destacarse académicamente en su clase (menores de 24 años) y/o ser mujer trabajadora con aportes previsionales al día
¿Focalización por ingresos?	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Límite de hijos e hijas	5	No	1	De 0-15 el máximo es 5 hijos o hijas, de 16-17 cubre máximo 2	Máximo 1 beneficio por familia (Bono Protección y Egreso)	No
Se otorga a la madre	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Observaciones	Requiere inscripción	Requiere inscripción	Requiere inscripción	Requiere inscripción	No es posible postularse, las familias son invitadas a participar	No es posible postularse, las familias son invitadas a participar

Fuente: Elaboración propia con base en: Cecchini y Madariaga (2011), McGuire (2013), Morales et al. (2011)

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 123-136, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1316260914

Si bien la arquitectura de estos programas es compleja y requiere de estudios en profundidad, dados los fines del presente trabajo es posible resaltar, desde el diseño de la política social, ciertos patrones de intervención específicos, a partir de las categorías ilustradas en la Tabla 1.
En lo que respecta a las exclusiones de los programas, en el caso de Argentina la AUH no admite personas en las siguientes situaciones:

a) Monotributistas (excepto los monotributistas "sociales"[7]);
b) Personas privadas de su libertad;
c) Niños o niñas y sujetos adultos a cargo de origen extranjero con una residencia menor a tres años en el país;
d) Quienes no posean Documento Nacional de Identidad (DNI);
e) Quienes cobren cualquier otra transferencia de ingresos (por ej., becas escolares);
f) Familias con seis hijos o más (Morales et al., 2011, p. 221).

En el caso de Bolivia, no pueden acceder al BJA las mujeres que se encuentren en alguna de estas situaciones: i) Si su hijo o hija menor tiene menos de dos años de edad al momento de la inscripción; ii) Si su último hijo o hija nacido vivo murió antes de cumplir los dos años de edad; iii) Si tuvo un aborto en su último embarazo (McGuire, 2013, p. 20). En los casos ii) y iii), se deberán cumplir 3 años para tener un embarazo que habilite la recepción del Bono[8]. Además, los niños y niñas del programa solo son cubiertos hasta los dos años de edad[9]. En los casos de Brasil y Chile las exclusiones no están explicitadas, en tanto focalizan por ingresos y, en el segundo caso, también se incorporan otras variables[10].
Estas exclusiones retóricas, que provienen del propio diseño de los programas, se convierten en prácticas sociales y se hacen cuerpo en los sujetos intervenidos y en los excluidos, imprimiendo nuevas desigualdades a las existentes. En estas prácticas sociales "las negociaciones de sentidos constituyen un espacio de actualización de las diferencias de poder, mediante el establecimiento de límites y fronteras que legitiman y reactualizan relaciones sociales" (Llobet, 2012, p. 10).

El caso de Brasil es llamativo por las dimensiones del Programa Bolsa Familia, que alcanza a más del 30% de la población total. Este es el caso de un programa que va más allá de la protección a la niñez, pues otorga transferencias a aquellas personas en extrema pobreza indistintamente de su composición familiar. Si bien no nos centramos en el desempeño, cabe aclarar que Bolsa Familia es un claro ejemplo de cómo la masividad de estos programas ocluye las dimensiones de la problemática que se pretenden atender (De Sena, 2014).

A diferencia de los otros programas de este tipo, tanto en Chile Solidario como en el Ingreso Ético Familiar, no es posible postularse sino que las familias son invitadas a participar en dichos programas, mediante la visita de un técnico del programa al hogar; con lo cual son reducidas las posibilidades de las familias en situación de pobreza de "evitar" transitar por este tipo de programas. No solo tienen que ser visitadas y evaluadas por personal técnico, sino que además deben comprometerse a cumplir 53 condiciones mínimas (en áreas como salud, educación, trabajo), mediante un "contrato", para permanecer en el programa y así superar por sus propios medios su situación de vulnerabilidad.
En todos los programas es posible observar, en diversos grados, una carga moral y normativa muy fuerte. Las condicionalidades aparecen con gran protagonismo y siempre vinculadas

7 El "monotributo social" es una categoría tributaria permanente que reconoce la realización de actividades productivas, comerciales y de servicios por parte de la población en situación de vulnerabilidad social (ver www.afip.gov.ar).

8 Mesa por una Maternidad y Nacimiento Seguros "Qué debemos saber sobre el Bono Juana Azurduy?". Disponible en: http://www.bonojuanaazurduy.sns.gob.bo/FrmDesBono5.aspx [consultado el 31/07/13].

9 En efecto, no deben ser beneficiarias de un seguro social de corto plazo, esto es, un subsidio de lactancia (Nutrinet.org, Guía para recibir el Bono Madre-Niño Niña "Juana Azurduy". Disponible en: http://bolivia.nutrinet.org/areas-tematicas/materno-infantil/introduccion/estrategias/532-guia-para-recibir-el-bono-madre-nino-nina-juana-azurduy [consultado el 18/03/14]).

10 En el caso de Chile, la Ficha de Protección Social (FPS) es el instrumento de focalización, que releva las condiciones del hogar en materia de salud, vivienda, educación, ingresos, ocupacional, entre otras.

con la salud y la educación. Se observa que la totalidad de programas, a través de lo que han definido como "corte con la reproducción inter-generacional de la pobreza", depositan en las cualidades y aptitudes de las personas destinatarias la modificación de las condiciones de carencias.

El camino argumentativo indicaría que asistiendo regularmente al sistema educativo y cumplimentando con los controles de salud correspondientes (u otras 53 condicionalidades más) podrían superarse las condiciones de pobreza de los sectores poblacionales incluidos dentro del programa estatal. Ello, por un lado, no solamente deposita en los titulares de los PTMC la responsabilidad última de la modificación de la situación socioeconómica propia y del hogar, sino que también lo hace extensivo a quienes deben cumplimentar con las condicionalidades bajo control estatal: los niños, niñas y adolescentes.

La pobreza constituye una categoría compleja imposible de ser reducida solo a los niveles de ingresos (Altimir, 1979, Atkinson, 2003, Bourguignon & Chakravarty, 2003). Desde los procesos de estructuración social hasta los contextos en los que se encuentran insertos, los niños, niñas y adolescentes forman parte del ambiente que produce y reproduce las condiciones de pobreza. Las intervenciones estatales masivas -incluyen a muchos- y focalizadas -a muchos con ciertas características excluyentes- (De Sena, 2014), en el momento mismo en que muestran un camino de superación de la situación problema con base en la modificación de cualidades individuales e individualizables, ocluyen la red de responsabilización que le compete, en primer lugar, al régimen de acumulación en tal estado de cosas.

En palabras más sencillas, parecería ser que los niños, niñas y adolescentes podrían superar sus condiciones de carencias a partir de la modificación de sus comportamientos en la educación y la salud. Desde el neoliberalismo en adelante, la educación y las posibilidades del trabajo no constituyen ya variables directamente proporcionales, y las evaluaciones respecto a los PTMC no han mostrado evidencias de que estos mejoren la inserción laboral de los destinatarios ni sus condiciones de pobreza (Duryea & Morrison, 2004, Reinecke & Weller, 2014)[11].

Adicionalmente, en todos los casos las "mujeres" de la familia son quienes deben cobrar el beneficio. Aquí cabe hacer una aclaración, pues si bien la unidad de intervención de estos programas son las familias, las mujeres juegan un rol fundamental en tanto son las principales "destinatarias" bajo el supuesto de que invertirán la transferencia más responsablemente que los hombres, esto es, en el mejoramiento del bienestar de su familia y en particular de sus hijos e hijas, ya que conocen mejor las "necesidades del hogar" (Villatoro, 2007)[12].

Si bien advertimos la estrechez del presente desarrollo de cara a la complejidad que involucra, queda planteada la necesidad de profundizar este tipo de análisis en futuras investigaciones. En todo caso, el objetivo central de este trabajo radica en proponer una mirada que integre los tres niveles en que Oszlak (2011) identifica al abordar el rol del Estado[13].

5. Conclusiones

Hemos expuesto más arriba que las estrategias del régimen de acumulación capitalista para su persistencia en el tiempo

11 "La inserción laboral, tanto de las personas adultas como de los sujetos jóvenes una vez que han terminado su educación, enfrenta la escasez de empleos productivos que suele ser especialmente grave en zonas con elevados índices de pobreza. Enfrenta, asimismo, la debilidad de las medidas públicas de apoyo al cuidado de niños y niñas, de individuos adultos mayores y de personas con discapacidad, que incide en forma negativa en la participación laboral de las mujeres que viven en condición de pobreza. Por lo tanto, los programas de transferencias deben coordinarse estrechamente con sistemas integrales de protección social y con políticas activas del mercado de trabajo que, entre otros objetivos, fomenten la demanda laboral" (Reinecke & Weller, 2014, p. 6).

12 Esto requiere agudizar una mirada de género.

13 "En un nivel micro, podría interpretarse el rol del estado observando las diversas maneras en que su intervención y su 'presencia' pueden advertirse en múltiples manifestaciones de la vida cotidiana de una sociedad, particularmente, en la experiencia individual de sus habitantes. En un segundo nivel, que podríamos denominar meso, el análisis se traslada a los contenidos y orientaciones de las políticas públicas o tomas de posición, adoptadas por quienes ejercen la representación del estado. Finalmente, en un nivel macro, podemos observar el rol del estado en términos de los pactos fundamentales sobre los que se asienta el funcionamiento del capitalismo como modo de organización social, es decir, el conjunto de reglas de juego que gobiernan las interacciones entre los actores e instituciones que integran la sociedad" (Oszlak, 2011, p. 2).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 123-136, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1316260914

se focalizan en las políticas sociales. Particularmente en el caso de la niñez, como categoría sociopolítica, se trata de gestionar el presente para garantizar el futuro -de mano de obra disponible, al menos-. El diseño que adoptan los programas que hemos analizado, implica un abordaje estatal que no solamente individualiza la cuestión social sino que también la despolitiza, al escindir las soluciones propuestas y la definición de la problemática -como individual, dependiente de aptitudes y cualidades de las personas- de las condiciones estructurales que desembocaron en tal estado de cosas, y perpetúan los actuales -Estados neoliberales, el vaciamiento de las industrias nacionales, el trabajo informal, la desocupación, etc. Los PTMC, en consonancia con el proyecto neoliberal, buscan que las personas sean las mejores empresarias de sí mismas, modificando los modos de vida concretos, haciendo que las maneras en que viven se posicione como una solución biográfica a las contradicciones sistémicas (Luciani, 2010).

Las posibilidades del conflicto social se encuentran así, al menos, reguladas a través del modo en que este tipo de programas son diseñados: las características a partir de las cuales las poblaciones destinatarias vienen definidas en función de características particulares y no globales -en tanto categorías poblacionales y políticas-, y las exclusiones que se realizan en función de aquellos que quedan dentro y los que quedan fuera por cualidades particulares y subjetivas -ser el sexto hijo de un grupo familiar, ser nacional pero tener padres extranjeros con menos de 3 años de residencia en el país, no ser "invitado o invitada" a la prestación estatal, tener algún hermano o hermana que haya fallecido con menos de dos años de diferencia, por mencionar algunos. Es posible entonces reconstruir no solamente el perfil del sujeto destinatario de la política social, sino los marcos institucionales dentro de los cuales se puede peticionar por un régimen de protección social, se reconoce un colectivo y se direccionan las demandas asociadas al vivir en condiciones de carencias, en un régimen responsable de tal estado de cosas.

La población destinataria se encuentra definida en función de sus carencias, posicionándose así un conjunto de individuos que poseen como rasgo común el hecho de compartir idénticas carencias.

Lista de referencias

Adelantado, J., Noguera, J. & Rambla, X. (2000). El Marco de Análisis: las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales. En J. Adelantado (comp.) *Cambios en el Estado de Bienestar. Políticas Sociales y Desigualdades en España,* (pp. 23-62). Barcelona: Icaria.

Altimir, O. (1979). *La dimensión de la pobreza. Cuaderno de la Cepal N° 27*. Santiago de Chile: Cepal.

Andrenacci, L. & Soldano, D. (2006). Aproximación a las Teorías de la Política Social a partir del Caso Argentino. En L. Andrenacci (comp.) *Problemas de política social en la Argentina contemporánea,* (pp. 17-79) Buenos Aires: Prometeo, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Arcidiácono, P. (2012). *La Política del "Mientras Tanto". Programas sociales después de la crisis 2001-2002*. Buenos Aires: Biblos.

Atkinson, A. B. (2003). Multidimensional deprivation: contrasting social welfare and counting approaches. *Journal of Economic Inequality, 1, pp. 51-65.*

Barrientos, A. (2012). Dilemas de las políticas sociales latinoamericanas. ¿Hacia una protección social fragmentada? *Nueva Sociedad, (239), pp. 65-78.*

Bertranou, F. & Paz, J. (2007). *Políticas y programas de protección al desempleo en Argentina.* Buenos Aires: Organización Internacional del Trabajo.

Bourguignon, F. & Chakravarty, S. (2003). The measurement of multidimensional poverty. *Journal of Economic Inequality 1,* pp. 25-49.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Carneiro, P., Galasso, E. & Ginja, R. (2009). *The impact of providing psyco-social support to indigent families and increasing*

their access to social services: Evaluating Chile Solidario. Washington, D. C.: World Bank.

Cecchini, S. & Madariaga, A. (2011). *Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Danani, C. (1996). Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población objeto. En S. Hintze (coord.) *Políticas sociales: contribución al debate teórico-metodológico,* (pp. 21-38). Buenos Aires: CEA/UBA.

Danani, C. & Hintze, S. (eds.) (2011). *Protecciones y desprotecciones: La seguridad social en Argentina 1990-2010*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

De Sena, A. (2014). Promoción de microemprendimientos y políticas sociales: ¿Universalidad, focalización o masividad?, una discusión no acabada. *Pensamiento Plural, 8, pp. 37-63.*

De Sena, A. & Mona, A. (2014). A modo de introducción: la cuestión social, las políticas sociales y las emociones. En A. De Sena (coord.) *Las políticas hecha cuerpo y lo social devenido emoción. Lecturas sociológicas de las políticas sociales,* (pp. 9-18). Córdoba: Universitas, Estudios Sociológicos Editora.

Duryea, S. & Morrison, A. (2004). *The effect of conditional transfers on school performance and child labor: evidence from an ex-post impact evaluation in Costa Rica*. Washington, D. C.: Inter-American Development Bank Research Department Working.

Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de Bienestar*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim.

Faleiros, V. (2004). Las funciones de la política social en el capitalismo. En E. Borgianni & C. Montaño (coords.) *La política Social Hoy* (pp.43-70). Sao Paulo: Cortez Editora.

Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F., Grosh, M., Keleher, N, & Olinto, P. (2009). *Conditional Cash Transfers. Reducing present and future poverty (Policy Research Report N. 47603).* Washington, D. C.: Banco Mundial.

Gasparini, L. & Cruces, G. (2010). *Las asignaciones universales por hijo: Impacto, discusión y alternativas.* La Plata: Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales.

Grassi, E. (2003). Políticas de asistencia focalizadasen el desempleo y la pobreza. En E. Grassi. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I),* (pp. 221-302). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Hoces, F., Hojman, A. & Larrañaga, O. (2011). Evaluating the Chile Solidario program: Results using the Chile Solidario Panel and the administrative databases. *Estudios de Economía, 38, 1, pp. 129-168.*

Izcara, S. & Andrade, K. (2012). La exclusión de la mujer migrante del programa Oportunidades: el ejemplo de la zona citrícola de Tamaulipas. *Trayectorias [versión electrónica], 14 (35)*, pp. 44-65. Recuperado el 3 de marzo de 2014, de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60725809003

Larrañaga, O. & Contreras, D. (2010). *Chile Solidario y combate a la pobreza*. Documento de Trabajo N°. 2010-1. Santiago de Chile: Pnud Chile.

Lo Vuolo, R. (2009). *Asignación por hijo*. *Serie Análisis de Coyuntura, (21), pp. 3-24.*

Lo Vuolo, R., Barbeito, A., Pautassi, L. & Rodríguez, C. (1999). *La pobreza... de la política contra la pobreza.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lozano, C. & Raffo, T. (coords.) (2011). *Actualización de la cobertura, "Asignación Universal por Hijo para la Protección Social" (AUH) y "Asignación Universal por Embarazo para la Protección Social" (AUE).* Buenos Aires: Instituto Pensamiento y Políticas Públicas.

Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *8, (2), pp. 885-901.* Recuperado el 29 de mayo de 2014, de: http://biblioteca.clacso.edu.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 123-136, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1316260914

ar/subida/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326122835/art.LeandroLuciani.pdf

Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4 (1), pp. 149-176.*

Llobet, V. (2012). Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera Norte, 24 (48), pp. 7-36.*

Llobet, V., Litichever C. & Magistris, G. (2012). La construcción del "beneficiario" en los programas sociales dirigidos a niñas, niños y adolescentes en el área metropolitana bonaerense. *Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica, 138, pp. 77-92.*

Martínez, J. & Voorend, K. (2008). "Transferencias condicionadas e igualdad de género: ¿Blancos, negros o grises?" *Revista Ciencias Sociales, 122 (IV), pp. 115-131.*

McGuire, J. W. (2013). *Conditional cash transfers in Bolivia: Origins, impact, and universality.* San Francisco: Annual Meeting of the International Studies Association

Midaglia, C. (2012). Un balance crítico de los programas sociales en América Latina. Entre el liberalismo y el retorno del Estado. *Nueva Sociedad, (239), pp. 79-89.*

Morales, D. R., Royo, L., Carmona, V. & Fairstein, C. (2011). Agenda para la consolidación de las Asignaciones Universales por Hijo. En Cels (ed.) *Derechos humanos en Argentina. Informe 2011,* (pp. 215-232). Buenos Aires: Cels, Siglo XXI.

Offe, C. (1990). La Política Social y la Teoría del Estado. En C. Offe. *Contradicciones en el Estado de bienestar,* (pp. 72-104). México, D. F.: Alianza.

Oszlak, O. (2011). El rol del Estado: micro, meso, macro. *VI Congreso de Administración Pública*. Chaco: Resistencia.

Pautassi, L. (2009). *Programas de transferencias condicionadas de ingresos ¿Quién pensó en el cuidado? La experiencia en Argentina. Seminario Regional Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas.* Santiago de Chile: Cepal.

Pautassi, L. & Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias*. Santiago de Chile: Cepal, Unicef.

Paz, J. (2010). *Programas dirigidos a la pobreza en América Latina y el Caribe: sustento teórico, implementación práctica e impactos sobre la pobreza en la región.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Reinecke, G. & Weller, J. (2014). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Los programas de transferencias condicionadas y el mercado laboral.* Santiago de Chile: Cepal, OIT. Recuperado el 10 de junio de 2014, de: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/52922/cepal-oitN10.pdf

Salvia, A. (2011). *Cobertura, alcances e impacto de la Asignación Universal por Hijo/Pensiones no contributivas sobre la infancia urbana en Argentina 2007-2010,* Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina.

Scribano, A. & De Sena, A. (2013). Los planes de asistencia social en Buenos Aires, Argentina: una mirada desde las políticas de los cuerpos y de las emociones. *Aposta Digital*, 59*, pp. 9-25.* Recuperado el 10 de junio de 2014, de: http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ascribano1.pdf

Villatoro, P. (2007). *Las Transferencias Condicionadas en América Latina: luces y sombras. Seminario Internacional "Evolución y desafíos de los programas de transferencias condicionadas"*. Brasilia: Cepal.

Yazbek, M. (2000). Políticas sociales y asistenciales: estrategias contradictorias de gestión estatal de la pobreza de las clases subalternas. En E. Borgianni & C.

Montaño (orgs.) *La Política Social Hoy,* (pp. 119-147). San Pablo: Cortez Editora.

Zibecchi, C. (2011). Programas de transferencia de ingresos. ¿Más condicionalidades y menos derechos para madres pobres? Un análisis en base a tres experiencias en América Latina. *Revista Aportes Andinos*, *(21), pp. 5-25.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 123-136, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1316260914

Referencia para citar este artículo: Gómez-Urrutia, V. & Jiménez-Figueroa, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 137-150.

El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas*

Verónica Gómez-Urrutia*

Profesora Universidad Autónoma de Chile, Chile.

Andrés Jiménez-Figueroa**

Profesor Universidad de Talca, Chile.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en agosto 19 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (Analítico):*** *Este artículo está basado en una investigación documental en la que examinamos la tensión entre el proyecto de ampliar y asegurar los derechos para la infancia en Chile y el objetivo de lograr una mayor equidad socio-económica y de género. Los principios que orientan programas sociales para la primera infancia, suponen la disponibilidad de recursos familiares para sus objetivos -principalmente, el trabajo femenino no remunerado-. Argumentamos que el número creciente de mujeres que desean y necesitan entrar al mercado laboral implica dejar intacta la tensión trabajo-familia, especialmente para las madres, afectándose así la percepción de auto-eficacia parental, y con ello, las posibilidades de los niños y niñas de recibir un cuidado apropiado. Concluimos justificando la necesidad de pensar los derechos de la infancia desde la perspectiva del concepto de co-responsabilidad.*

Palabras clave: derechos del niño o niña, división sexual del trabajo, igualdad de oportunidades, relación padres/madres-hijos/hijas, bienestar de la infancia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The work-family conflict in relation to children's right to care

• ***Abstract (analytical):*** *This article is based on a literature review that examines the tension between the social goal of guaranteeing children's rights in Chile and the parallel project of achieving socio-economic and gender equality. The principles behind social programs for children do not consider that, in a context in which increasing numbers of women want and need to enter the labor force, the resources traditionally utilized by families to satisfy their children's needs (i.e., women's unpaid domestic and care work) should not be taken for granted. As a result, such programs leave the tension between paid employment and care work untouched, affecting parent's perceived self-*

---

* **Artículo de revisión** teórica realizado entre diciembre de 2013 y mayo de 2014. Área: Sociología, Subárea: Estudios de la familia. La investigación fue realizada como parte de la preparación del proyecto Fondecyt "Trabajo y familia: hacia un modelo para el establecimiento de una agenda nacional de equilibrio y co-responsabilidad en materia laboral y familiar en Chile", número 1150250, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

** Periodista, Universidad de Chile; Magíster en Ciencia Política, Universidade Federal de Minas Gerais. Doctor in Philosophy (Sociología de Género), University of Sussex. Académica Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile. Correo electrónico: vgomezu@uautonoma.cl

*** Psicólogo y Magíster en Administración y Dirección de Recursos Humanos, Universidad de Santiago. Doctorando en Administración de Empresas, Université Libre des Sciences de l´Entreprise et des Technologies de Bruxelles. Académico Facultad de Psicología. Universidad de Talca, Chile. Correo electrónico: anjimenez@utalca.cl

efficacy and children's opportunities to receive proper care. The study concludes that to avoid this paradox it is necessary to re-think children's rights within the framework provided by the concept of co-responsibility.

Key words: children's rights, gender division of labor, equal opportunity, parent-child relationship, child welfare (Social Science Unesco Thesaurus).

O conflito trabalho-família frente aos direitos ao cuidado das crianças

• ***Resumo (analítico):*** *O artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica centrada na tensão entre o projeto de ampliar e garantir os direitos da infância no Chile e o objetivo de conseguir uma maior equidade socioeconômica e de gênero. Os princípios na base dos programas sociais para a infância, particularmente nas áreas de cuidado e educação, supõem a disponibilidade de recursos familiares para o cumprimento dos seus objetivos – principalmente, o trabalho feminino não remunerado. Considerando o desejo e a necessidade de muitas mulheres de entrarem no mercado laboral, isto significa deixar intacta a tensão trabalho-família, afetando a percepção de autoeficácia dos pais e as oportunidades das crianças de receberem cuidados adequados. Argumentamos que, para se sair desse paradoxo, é necessário repensar a questão dos direitos da infância desde a ótica prevista pelo conceito de corresponsabilidade.*

Palavras-chave: Direitos da criança, divisão sexual do trabalho, oportunidades igualitárias, relações entre pais e filhos/as, bem-estar da infância (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

1. Introducción. -2. Los cambios familiares y la cuestión del cuidado. -3. Derechos de la infancia en Chile. -4. Auto-eficacia parental y la tensión trabajo-familia. -5. Derechos de la infancia, una responsabilidad social. -6. Conclusión. -7. Lista de referencias.

1. Introducción

En este artículo examinamos, para el caso de Chile, la tensión entre los requerimientos sociales y políticos de la ampliación de derechos para la infancia y los que plantea la meta de lograr una mayor equidad de género. Argumentamos que uno de los ámbitos en los cuales esta tensión se expresa con particular fuerza son las relaciones entre trabajo y familia. Chile, como la mayoría de los países occidentales, ha experimentado la creciente incorporación de las mujeres al empleo remunerado; con ello, los sistemas de cuidado tradicionales, basados en el trabajo femenino no remunerado, resultarán insuficientes para satisfacer las expectativas de igualdad económica y de género contenidas en los derechos de la infancia endorsados por Chile. Por ello, incluir el examen de las relaciones trabajo y familia en el diseño de políticas sociales, como parte de un sistema integral, nos parece indispensable para asegurar los derechos presentes y futuros de niños y niñas.

Con este propósito, el trabajo está organizado como sigue: primero, hacemos una breve revisión de los cambios familiares recientes ocurridos en Chile, con el objetivo de situar el escenario de la discusión. Luego, examinamos los principios orientadores de políticas tendientes a asegurar los derechos de la infancia en Chile, así como sus encuentros y desencuentros con las demandas del mundo laboral, en un contexto con importantes sesgos de clase y género. El concepto de auto-eficacia parental, introducido en este punto, nos permitirá vincular las oportunidades y calidad del cuidado infantil con los desafíos planteados por el objetivo de lograr un mayor equilibrio entre los ámbitos familiar y laboral, a través de la co-responsabilidad social frente al cuidado de la infancia. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones, que resumen nuestros argumentos principales.

2. Los cambios familiares y la cuestión del cuidado

Posiblemente uno de los mayores cambios familiares ha sido el considerable aumento de la participación laboral femenina. Esta

*DOI:*10.11600/1692715x.1317190814

participación se ha explicado principalmente como una forma de apoyar el sustento familiar, ayudando a satisfacer necesidades básicas o como medio de superación de la pobreza (LYD, 2006). Se hace habitual que las familias requieran de más de un salario para sustentarse, ya sea por la informalidad y precariedad de los trabajos, o bien por los cambios en patrones de consumo y estilos de vida que generan nuevas necesidades.

En Chile, la inserción laboral de las mujeres se ha dado con menor intensidad -43,3% en 2011, con una brecha de 10 puntos porcentuales respecto a países con un nivel de desarrollo similar, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2007)-. La participación laboral femenina favorece la generación de riqueza, aumentando el bienestar de los hogares y disminuyendo la pobreza. No obstante, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Ministerio de Desarrollo Social, 2011a), entre las mujeres que no están trabajando o buscando trabajo, casi el 50% indicó razones vinculadas al trabajo doméstico o al cuidado de dependientes, mientras solo 10,5% de los varones señaló este tipo de razones. Según los datos, las mujeres trabajan menos horas y dejan sus trabajos por razones vinculadas a sus responsabilidades familiares en una proporción significativamente mayor que en el caso de los varones.

Estas cifras son todavía más importantes al considerar otros cambios familiares, como el aumento de las jefaturas de hogar femeninas y, más crítico aún, que el 89% de los hogares monoparentales tienen como jefa a una mujer. Las cifras de participación laboral varían al considerarse el nivel de ingreso: mientras en el 10% de mayor ingreso de la población un 62% de las mujeres participa en el mercado laboral, en el decil de menores recursos esa proporción no llega al 25% (Ministerio de Desarrollo Social, 2011a). Ello da cuenta de la progresiva -y desigual- incorporación de las mujeres al ámbito laboral. A su vez, y todavía según esta encuesta, son las mujeres de los segmentos menos favorecidos las que más plantean la dificultad de encontrar trabajo por razones específicamente asociadas al cuidado[1] (14,4% en el primer quintil, versus 4,6% en el quinto). Las investigaciones realizadas en Chile sugieren que ello se debe a estrategias diferenciadas: mientras las mujeres de los segmentos más acomodados pueden transferir estas responsabilidades -total o parcialmente-, al mercado (usualmente contratando a otra mujer), las de menos recursos deben apoyarse en redes familiares (Undurraga, 2013).

Las mujeres, al insertarse en el empleo remunerado, todavía deben cumplir las expectativas inherentes a los roles tradicionales asociados al género, sin importar si su pareja (cuando está presente en el hogar) tiene o no responsabilidades laborales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Pnud, 2010).

Lo anterior tiene importantes implicancias desde el punto de vista de las oportunidades que los niños y niñas tienen de recibir cuidado de calidad, en tanto la expectativa social siga asignando esta responsabilidad a mujeres que, en números crecientes, desean y necesitan insertarse en el mercado laboral. Arriagada (2013) y Arriagada y Todaro (2012) hablan de una potencial crisis del cuidado en Chile: la creciente brecha entre la oferta de cuidado de calidad y la necesidad del mismo. A pesar de los cambios en los roles femeninos, en materia de trabajo doméstico y de cuidado los hombres chilenos no han modificado sustantivamente su participación en este ámbito. Estudios sugieren que hay interés en los varones jóvenes por ser participantes activos en la crianza de sus hijos e hijas (Aguayo, Correa & Cristi, 2011, Junji, Unesco & Unicef, 2010, Pnud, 2010), aunque dicho interés no se traduce, necesariamente, en una mayor participación de los hombres en el trabajo doméstico y de cuidado, particularmente en lo que se refiere a actividades como atender niños y niñas enfermos, cocinar y lavar para ellos (Olavarría, 2004, Junji, Unesco & Unicef, 2010).

La Encuesta Nacional de la Primera Infancia (Junji, Unesco & Unicef, 2010), aporta

1 La encuesta Casen 2011 distinguió ambas cuestiones preguntando por "quehaceres del hogar" y "no tiene con quién dejar a un miembro de la familia" como indicadores de las responsabilidades de cuidado.

*DOI:*10.11600/1692715x.1317190814

otro dato interesante en este punto: la capacidad diferenciada que hombres y mujeres tienen de negociar sus respuestas a los requerimientos familiares en los espacios laborales. Según esta encuesta, el 91% de los empleadores respetan el permiso post-natal de las mujeres; sin embargo, ello ocurre en mayor medida para los niveles socioeconómicos más altos: entre los hogares de mayores ingresos (estrato ABC1 en Chile), el 98% de los empleadores respetan el permiso postnatal, mientras que entre los hogares de menores ingresos (estrato E) sólo el 80% lo hace. En el caso de los padres (varones), se reporta que sólo el 55% de los empleadores autoriza el permiso legal[2]. Nuevamente, se repite la relación entre nivel socioeconómico y cumplimiento legal, ya que entre los padres de los hogares ABC1, 72% hace uso de este derecho; por el contrario, apenas el 34% de los padres de los hogares de NSE E reporta haber podido utilizarlo (Junji, Unesco & Unicef, 2010, p. 38). Esta misma tendencia se verificaría en la utilización de otros derechos y beneficios.

Así, si desde el punto de vista cultural se observan cambios en la construcción de roles y responsabilidades asociados a la crianza -siendo cada vez más legitimado el que éstos sean compartidos-, las percepciones, actitudes y comportamientos frente a los roles de género muestran fuertes contradicciones, coexistiendo aspectos tradicionales y progresistas, según el Servicio Nacional de la Mujer (Sernam, 2012). Ello pone en tensión los ámbitos del trabajo remunerado y de la familia. En este escenario, se ha planteado en Chile una creciente preocupación por asegurar los derechos de la infancia; y entre ellos, el derecho a la educación y al cuidado desde el nacimiento, que examinaremos en la sección siguiente.

3. Derechos de la infancia en Chile

En Chile, la preocupación sistemática por el estado de la infancia data de fines de los años noventa. Lineamientos y metas específicas para la infancia surgieron a partir del ámbito internacional, con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (Nueva York, 1990). En el ámbito latino-americano, los Compromisos de Nariño (Segunda Reunión Americana sobre Infancia y Política Social, en Santafé de Bogotá, en 1994) y el Acuerdo de Santiago (tercera Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Santiago de Chile, 1996), permitieron delinear compromisos para los países latinoamericanos.

Si bien Chile tiene una larga trayectoria de políticas sociales dirigidas a la salud materno-infantil, la cuestión de la desigualdad de oportunidades de vida generada a partir de la primera infancia apareció con fuerza ya entrada la década del 2000. La Convención de Derechos del Niño, que especifica el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser cuidados, fue recogida en la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia (0 a 18 años), promulgada en el año 2000 como un marco ético y político para la infancia, con el objetivo de orientar las inversiones sociales en niños, niñas y adolescentes. Y una de las inversiones sociales de mayor prioridad, junto con la salud, ha sido la educación, que absorbe casi la mitad del gasto público social en infancia, particularmente en el grupo que va de los 6 a los 11 años de edad (Rossel, 2013, Staab, 2013). Ésta es financiada a través de los municipios o bien a través de un sistema mixto en el cual entidades privadas administran instituciones educativas, recibiendo una subvención estatal mensual por alumno o alumna y su asistencia a clase (tipo *voucher*). Un sistema que ha permitido que el país tenga una cobertura de 93% en la educación primaria, sin grandes diferencias por grupo socioeconómico (Ministerio de Desarrollo Social, 2011b), pero que ha sido fuertemente criticado por la fuerte segmentación que exhibe en términos de calidad, con diferencias notables en los aprendizajes, con los colegios privados liderando los resultados (Agencia de calidad para la Educación, 2013).

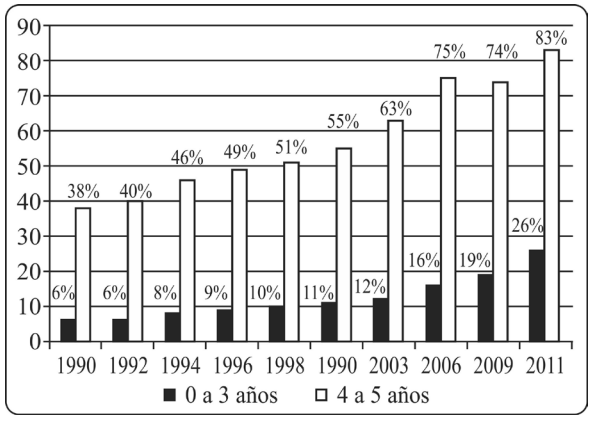
En contraste, la educación pre-escolar presenta tasas de cobertura significativamente menores, manteniendo importantes diferencias por estrato socioeconómico. Según el Ministerio de Desarrollo Social (2011c), las tasas de cobertura bruta y neta de la educación pre-escolar

2 Nos referimos a la Ley Nº 20.047, que favorece a los padres en el contexto del nacimiento de sus hijos e hijas, otorgándoles 5 días de permiso, irrenunciables y de costo del empleador.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 137-150, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1317190814

llegaron a 50,9% y 43,5%, respectivamente en 2011, registrándose un aumento sistemático desde 1990 y, particularmente, desde 2006. Al desagregar por edad, se observa una mayor cobertura en los niños y niñas de 4 y 5 años, con una tasa del 83%, frente al 26% de la cobertura en la población entre 0 y 3 años. No obstante, a lo largo del período analizado las brechas de cobertura entre ambos grupos de edad se ha reducido sistemáticamente, lo cual se explica por un aumento proporcionalmente mayor de la cobertura en el tramo de menor edad, ocurrido a partir de 2006, como se observa en la figura 1:

Figura 1: *Cobertura neta total en educación parvularia por tramo de edad (1990-2011).*



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social (2011c).

Parte importante de este crecimiento se debe a la decisión de la primera administración de la socialista Michelle Bachelet (2006-2010) de expandir la oferta de salas cuna y jardines infantiles públicos para niños y niñas de 0 a 3 años de edad, pertenecientes al 40% de hogares más pobres (Staab & Gerhard, 2010). Según datos oficiales, entre 2006 y 2009 el número de salas cuna públicas aumentó de 700 a más de 4.000 (Ministerio de Salud & Ministerio de Desarrollo Social, 2011), incrementando casi cinco veces el número de cupos para menores de 0 a 2 años de edad, que saltó de 14.000 a 61.000. Para el segmento entre los 3 y 4 años de edad se crearon más de 27.000 cupos nuevos, también a partir de la oferta pública.

El programa *Chile Crece Contigo*[3], que buscó aunar acciones de salud con la oferta educativa para la primera infancia, fue clave para lograr la mayor cobertura de salas cuna públicas como una forma de promover la estimulación temprana y oportunidades más igualitarias para los niños y niñas menores de 4 años. Ello, a partir de evidencia internacional que señala que pueden producirse diferencias importantes en el desarrollo psicomotor, cognitivo y socioemocional entre los niños o niñas pertenecientes a los sectores más ricos y más pobres de la sociedad, que se evidencian desde temprana edad y pueden durar toda la vida; brecha que fue más tarde constatada por la Encuesta Longitudinal para la Primera Infancia de 2012[4]. A pesar del aumento de la cobertura, ésta todavía es relativamente baja en el segmento de 0 a 3 años de edad. Estas diferencias no serían completamente atribuibles a la falta de acceso. La evidencia disponible sugiere que, para muchos padres y madres, la educación pre-escolar -salas cuna o jardines infantiles- es importante y beneficiosa pero que, nuevamente, esta percepción tiende a disminuir con el nivel socioeconómico de los padres y madres (Junji, Unesco & Unicef, 2010).

Así, pese a la fuerte expansión de los últimos años, la actual oferta pública no sería suficiente para garantizar el derecho a sala cuna[5]. Por otra parte, más allá de la cobertura, existen reparos respecto de la garantía de calidad en los servicios de cuidado públicos, particularmente los de administración municipal, que representan la mayoría de las salas cuna y jardines infantiles creados entre 2006 y 2010 (Rolla, Leal & Torres, 2011). Existe un marco de calidad educativa en la forma de bases curriculares y estándares de prestación de los servicios -relación adulto por niño o niña, por ejemplo-, pero la misma

3 La ley 20.379 (2009) crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza *Chile Crece Contigo*.

4 El sondeo, encargado por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, utilizó una muestra de 18 mil niños y niñas de entre 6 meses y 7 años de edad, caracterizando a madres, tutores y niños según variables socioeconómicas de acceso a salas cuna y desarrollo socioemocional.

5 Un estudio reciente calcula que para llegar al 30% de cobertura (promedio Ocde) a nivel de sala cuna (0-1 años) y en los primeros tres quintiles, se requerirían alrededor de 100.000 cupos adicionales.

*DOI:*10.11600/1692715x.1317190814

fragmentación en la entrega de los servicios complica garantizar su aplicación uniforme y adecuada; en la misma línea, las evaluaciones realizadas no permiten contar con resultados concluyentes respecto de la calidad de la educación entregada en los establecimientos públicos (Rolla, Leal & Torres, 2011).

Así, si bien hay un importante avance dado por el hecho de que *Chile Crece Contigo* busca asegurar el derecho de los niños y niñas a servicios de cuidado pre-escolar -sin importar la condición laboral de las madres-, esta política no ha sido acompañada de cambios que favorezcan la consideración de hombres y mujeres trabajadores que tengan a su cargo el cuidado de dependientes -en el caso que nos ocupa, menores-, excluyendo del diseño de estas políticas la cuestión de las tensiones entre trabajo y familia. Esto es particularmente relevante para las familias de menores ingresos, donde las mujeres presentan tasas de participación laboral muy bajas, debido al "costo de oportunidad" representado por la des-familiarización[6] del cuidado infantil (Ocde, 2011), pero también a factores asociados específicamente a formas de inserción laboral poco flexibles y que, particularmente en los puestos considerados reemplazables, implican una relativización de las necesidades de los trabajadores y trabajadoras frente a las de las organizaciones (Gornick & Meyers, 2009). Como ya hemos señalado, Undurraga (2013) sugiere que los obstáculos a la conciliación trabajo-familia son experimentados de manera diferente según género y categoría ocupacional. Schkolnik (2004) apunta a la estructura "masculina" del mercado de trabajo chileno: falta de flexibilidad de jornadas, de horarios y de lugares de trabajo, importantes brechas de remuneraciones por género, y la exclusión de oportunidades de promoción, constituyen un obstáculo para la integración igualitaria al mercado de trabajo. De este modo, se pone en conflicto la necesidad de contar con un ingreso adecuado para satisfacer las necesidades materiales de la familia (el trabajo remunerado) y el tiempo que los padres y madres pueden dedicar al cuidado de sus hijos e hijas. Esto podría profundizar las diferencias en oportunidades de vida para niños y niñas por estrato socio-económico, por las cuales el sistema educacional chileno ya ha sido cuestionado, afectando particularmente a los niños y niñas menores que viven en hogares monoparentales con una mujer como jefa de hogar.

En otras palabras, ello afecta las posibilidades de los niños y niñas de recibir cuidado apropiado como parte de una estrategia social coherente. Pero también afecta las creencias personales de hombres y mujeres sobre sus propias capacidades para ser "buenos" padres o madres, a las cuales se refiere el concepto de auto-eficacia parental que introduciremos en la sub-sección siguiente.

4. Auto-eficacia parental y la tensión trabajo-familia

Además de la expansión de la oferta de cuidado, el programa gubernamental *Chile Crece Contigo*, mencionado en el apartado anterior, considera como parte de su componente de apoyo bio-psico-social programas de apoyo al desarrollo de habilidades parentales: por ejemplo, el programa *Nadie es Perfecto* (NED), implementado desde 2009 como una serie de 6 a 8 talleres dirigidos a sujetos cuidadores de niños y niñas de 0 a 5 años de edad, para fomentar las habilidades de crianza. Ello, bajo la premisa de que parte importante de las garantías para el cumplimiento de los derechos de la infancia radica en el fortalecimiento de las capacidades familiares para la educación, la seguridad y el cuidado[7].

Sin embargo, investigaciones desde la psicología sugieren que el fortalecimiento de estas capacidades tiene una estrecha vinculación con las posibilidades que padres y madres tienen de armonizar las responsabilidades de cuidado infantil con las del mundo laboral. En este sentido, se plantea que los padres y madres que creen en sus propias habilidades de crianza se sentirán generalmente más satisfechos y capaces de hacer lo necesario para perseverar

6 El concepto de des-familiarización se refiere a la posibilidad que tienen las personas de satisfacer necesidades tradicionalmente cubiertas por la familia (por ejemplo, el cuidado infantil) a través de otros mecanismos, como el mercado o el Estado.

7 Véase, por ejemplo, el artículo 18 de la Convención de Derechos del Niño.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 137-150, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1317190814

y lograr una tarea determinada en términos de cuidado de sus hijos e hijas. Ello supone tener expectativas reales y ser capaces de percibirse a sí mismos como padres y madres competentes (Kendall & Bloomfield, 2005, Farkas-Klein, 2008). Esta noción queda capturada en el concepto de auto-eficacia parental, definido como las creencias y expectativas de los individuos sobre su capacidad para desarrollarse como padres y madres hábiles y eficientes (Giallo, Kienhuis, Treyvaud & Matthews, 2008, Spielman & Taubman-Ben-Ari, 2009). Incluye dos aspectos: el conocimiento de los comportamientos de los padres y madres en la labor de crianza, y el nivel de confianza de los padres y madres sobre su capacidad para desempeñarse como tales. Este último aspecto está vinculado al grado de tensión entre responsabilidades familiares y laborales que los padres y madres perciben: a mayor nivel de tensión entre el ámbito familiar y el laboral, más disminuida se presenta la percepción de las propias capacidades para satisfacer las necesidades físicas y emocionales de los hijos e hijas. Así, las competencias parentales serían el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales que se encuentran presentes en la familia (White, 2005).

En esa línea, existe evidencia de que la tensión trabajo- familia, entendida como la percepción de que las actividades laborales y no laborales no son compatibles, presenta una correlación significativa y negativa con la calidad percibida de la interacción con los hijos e hijas, así como con la autoeficacia parental manifestada por el padre y la madre. El conflicto trabajo-familia ha sido relacionado históricamente con incompatibilidad entre dos dominios (laboral y familiar), lo que trae como resultado interferencia de roles (Greenhaus & Beutell, 1985, Otálora, 2007, Jiménez & Moyano, 2008), ya que tanto el trabajo como la familia exigen tiempo y dedicación, y el conflicto surge cuando se dedica más tiempo a una de las dos esferas, afectando el comportamiento en la otra (Ugarteburu, Cerrato & Ibarretxe, 2008, Repetti, 1987, Román, Avendaño & Tomicic, 2004). A ello se añade que los niveles más altos del conflicto trabajo-familia estarían asociados a las percepciones más bajas de calidad de interacción con los hijos e hijas y la autoeficacia de los padres y madres, afectando la calidad de las relaciones entre el padre y la madre con sus hijos e hijas (Gali, Weisel & Tzuk, 2007). Este impacto ocurriría por cuatro vías, al menos:

a) Existe un cuerpo creciente de literatura argumentando que, independientemente del género, las personas que experimentan estrés en el trabajo tienen interacciones hostiles dentro del núcleo familiar, respondiendo con más sanciones a los comportamientos de sus hijos e hijas. Además, las investigaciones sugieren que quienes están física y emocionalmente fatigados por el trabajo tienden a ser menos sensibles, participativos y solidarios con sus hijos e hijas (Jones & Pinz, 2005, Lim & Leng, 2003).
b) La autoeficacia parental se asocia positivamente a prácticas de crianza positiva, y negativamente al uso de prácticas potencialmente perjudiciales como la disciplina inconsistente y la retirada de afecto (Jones & Prinz, 2005).
c) La percepción de los padres y madres respecto del cumplimiento de su rol parental influiría en el desarrollo del niño o niña. Estudios muestran que la angustia emocional que produce la dificultad de compatibilizar las demandas y responsabilidades del trabajo y la familia se relaciona con problemas entre ascendientes y descendientes, y con conductas negativas de estos (Lau, 2009, Valk & Srinivasan, 2011).
d) La autoeficacia parental impactaría mediante el modelado de actitudes y creencias. Existe evidencia científica de que cuando los niños y niñas distinguen un elevado nivel de apoyo de parte de sus padres y madres, son más adaptativos y reducen los efectos negativos de los estresores sobre la salud mental. La percepción de este apoyo incrementa la autoestima, el sentido de integración social, la percepción de control y la efectividad de sus afrontamientos (Richaud, 2005).

En el contexto chileno, la tensión entre las responsabilidades laborales y familiares aparece como un objeto de preocupación: un estudio del Sernam (2012) sobre las preocupaciones de las mujeres al enfrentar la maternidad, sugiere que muchas de ellas experimentan temores frente a la incertidumbre del cambio de vida (particularmente, las embarazadas por primera vez), especialmente en cuanto a la posibilidad de mantener metas y proyectos personales (estudios y trabajo remunerado), junto con lo que se percibe como una "buena" crianza para sus hijos e hijas -protección, autonomía y apego. Casi la totalidad de las mujeres embarazadas y madres recientes entrevistadas para este estudio tenía planeado (re)insertarse en el mercado laboral, una vez terminado el período considerado crítico para la crianza -o el tiempo legal de post-natal-. Ello es consistente con investigaciones que muestran que las mujeres menores de 30 años están cada vez menos dispuestas a convertir la maternidad en el proyecto único de sus vidas. Esto es relevante porque, en el contexto de la autoeficacia materna, las nociones sobre lo que es "adecuado" en términos de cuidado infantil provienen de su experiencia ejerciendo este rol, o como cuidadora de otros niños y niñas, o bien de observar a otras madres en este proceso; el refuerzo de otros, y la autoevaluación de sus estados emocionales y fisiológicos en respuesta a los resultados que obtenga, también juegan un papel importante. Una madre que cuenta con estos aspectos desarrollará creencias de que es capaz de atender adecuadamente a su bebé (Prasopkittikun, Tilokskulchai, Sinsuksai & Sitthimongkol, 2006). Sin embargo, muchas mujeres no cuentan hoy con marcos culturales, económicos ni legales, que les permitan desarrollar estrategias de conciliación entre trabajo y familia, en un contexto de rápidos cambios en las estructuras familiares y una generación de varones que declara querer más cercanía con sus hijos e hijas, pero que no asume una participación decidida en todas las tareas de crianza y cuidado de manera tal que se equilibre el rol de ambos géneros en esta labor.

5. Derechos de la infancia, una responsabilidad social

Desde la perspectiva de lo señalado en la sección precedente, la búsqueda del equilibrio trabajo-familia debiera ser parte integral de una estrategia que busca asegurar a niños y niñas un cuidado de calidad, considerando que las tensiones trabajo-familia tendrían un impacto directo en la percepción de autoeficacia parental. Ello resulta de particular importancia para las personas menores de familias de bajos ingresos[8], ya que la evidencia disponible sugiere que estas familias enfrentan mayores dificultades para asegurar el cumplimiento de sus derechos laborales en lo referido a la paternidad/maternidad (Junji, Unesco & Unicef, 2010), por una parte; por otra, aquí se verifican las mayores desigualdades en términos del acceso a una educación pre-escolar que asegure el desarrollo temprano de habilidades socio-emocionales y cognitivas clave. Las encuestas longitudinales de primera infancia de 2010 y 2012, indicaron que las desigualdades sociales del país tienen una parte importante de su origen en la primera infancia y en el contexto sociocultural en que los niños y niñas se desarrollan (Behrman, Bravo & Urzúa, 2010, Bravo, 2013). Los datos muestran que las familias de mayores ingresos realizan actividades recreativas con los niños y niñas menores de 4 años, hasta 4 veces más que las familias de menores ingresos, por la falta de tiempo y de recursos económicos de estas últimas.

En ese marco, planteamos que el aseguramiento de derechos para los niños y niñas, particularmente en relación con el cuidado integral en las primeras etapas de la vida, está estrechamente relacionado con lo que Razavi (2007), Lamaute-Brisson (2013) y Arriagada y Todaro (2012) llaman la organización social del cuidado[9]. Como observa Sojo (2011), las preocupaciones gubernamentales asociadas al cuidado son incipientes y siguen concentradas en

8 Según la Casen de 2011, un 19,4% de los niños y niñas chilenos entre 0 y 3 años de edad, está en situación de pobreza, y un 4,6%, de pobreza extrema. En el segmento etario de 4 y 5 años los porcentajes son de 18,6 y 5,1, respectivamente.

9 El término abarca la forma de distribuir, entender y gestionar la necesidad de cuidados que está en la base del adecuado funcionamiento del sistema económico y la política social.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 137-150, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1317190814

las familias, sin considerar un contexto laboral que demanda largas horas de trabajo, permite escasa flexibilidad y provee pocas garantías de protección social, además de los sesgos de género y clase ya descritos. Así, "Las políticas de infancia […] se han situado progresivamente dentro de un marco de derechos, pero discurren por los cauces tradicionales, carentes de un marco de referencia común en la temática del cuidado" (Sojo, 2011, p. 6).

Desde esta óptica, integrar adecuadamente la cuestión del cuidado en las políticas públicas implica buscar nuevos equilibrios de las interrelaciones entre Estado, mercado y familias. Esto es, requiere avanzar hacia la noción de co-responsabilidad, entendida como un principio de organización de la energía, del tiempo y del desarrollo de los recursos que resultan determinantes para llevar a cabo las tareas del hogar y el cuidado de los hijos e hijas. El término apunta a la necesidad de reorganizar la distribución de responsabilidades laborales y familiares entre hombres y mujeres, así como también entre familias, Estado, mercado y sociedad en general (OIT & Pnud, 2009), para que todas las personas puedan potenciar cada área de su vida de una manera autónoma y equilibrada.

En esta línea, la literatura plantea tres pilares para conciliar trabajo y familia: el trabajador o trabajadora, el Estado y las organizaciones/empresas (Debeljuh & Jáuregui, 2004). El sujeto trabajador debe desarrollar e implementar estrategias personales para armonizar y responder a las demandas en ambos ámbitos. No obstante, debe considerarse que el margen de acción necesario para desarrollar estas estrategias está fuertemente marcado por el género y la clase social, en tanto determinantes sociales del modo en que las personas se insertan en el mundo laboral y las expectativas que acompañan a los roles de género tradicionales.

Por su parte, el Estado debe velar por los intereses de cada uno de los miembros de la familia, diseñando marcos legales -tales como políticas laborales amigables con la familia- que promuevan la equidad de género, y mecanismos de aseguramiento de derechos. Ello implica que el cuidado y la educación integral de los niños y niñas requieren ser re-conceptualizados como una responsabilidad de la sociedad, no solo de las familias -o de las mujeres-, si ha de garantizarse como derecho. Para Pautassi (2010), los debates en la arena internacional avanzan hacia la noción del cuidado como un derecho de las personas, inherente a la igualdad de oportunidades, de trato y de trayectoria. Sin embargo, los arreglos societales necesarios para acompañar la re-adecuación de la oferta de cuidado y su distribución dentro de la sociedad de una manera más equitativa, no se han verificado. Según esta autora, las políticas sociales dirigidas a la protección de menores (tales como sistemas educativos para niños, niñas y jóvenes o programas de salud materno-infantiles), conciben el cuidado no como eje de la regulación y de las políticas, sino como "Herramienta para la inserción de las mujeres en el empleo remunerado, con total prescindencia de la responsabilidad paterna o masculina, o como parte de programas asistenciales en la esfera de ministerios sectoriales" (Pautassi, 2010, p. 72).

Finalmente se encuentra el mundo del trabajo, encargado de crear un ambiente laboral que posibilite el equilibrio en ambos dominios para sus trabajadores y trabajadoras. Aquí los desarrollos son también incipientes. De acuerdo con el estudio 2013 de la Fundación Chile Unido, que otorga el premio "Mejores empresas para padres y madres que trabajan"[10], existe consenso en los sujetos colaboradores de las 114 organizaciones participantes -que incluyeron entidades públicas y privadas de diversos tamaños- respecto a que la flexibilidad en el horario de trabajo con base en el cumplimiento de objetivos, o trabajar desde la casa, era la medida a la que se asignaba mayor prioridad y, paradójicamente, una de las menos implementadas. Por su parte Bosch, Cano, Riumalló y Tarud (2014), consultaron a directivos, personal de recursos humanos, y sindicalistas/dirigentes de organizaciones públicas y privadas chilenas, constatando que el 61% de los individuos encuestados no conocía el concepto de conciliación con co-

10 Por tratarse de un premio al cual las organizaciones se presentan (auto-selección), hemos utilizado este estudio únicamente a modo de ilustración.

responsabilidad para la compatibilización entre trabajo y familia. Este concepto apunta, precisamente, a la reconceptualización del cuidado de personas dependientes y otras actividades vinculadas a las obligaciones familiares, reconociendo su carácter social y cuestionando la noción de que se trata de un asunto privado que compete exclusivamente a las familias. Y aunque se atribuye gran importancia a la familia y a los roles parentales, se reconoce al mismo tiempo una cultura del trabajo que premia la permanencia, durante largas horas, en el lugar de trabajo. Las políticas de conciliación (particularmente con co-responsabilidad) son percibidas como costosas y difíciles de controlar (Bosch et al., 2014) o bien como políticas para mujeres, mostrando la persistencia de patrones tradicionales.

6. Conclusión

El conflicto trabajo-familia ha sido relacionado históricamente con incompatibilidad entre dos dominios (laboral y familiar), lo que trae como resultado interferencia de roles, ya que tanto el trabajo como la familia exigen tiempo y dedicación. Sin embargo, solo recientemente ha sido vinculado con problemáticas sociales más amplias, como la equidad de género y la protección de los derechos de la infancia. Este vínculo se da por la vía de asegurar las oportunidades que las familias tienen de proporcionar bienestar material (dependiente del trabajo remunerado) y el tiempo y competencias parentales necesarias para proporcionar un cuidado que potencie el desarrollo integral de las personas menores. Ambas dimensiones encuentran un punto de conexión en el concepto de auto-eficacia parental y su relación con la tensión trabajo-familia, identificada como espacio de intervención para promover el cumplimiento de los derechos declarados para la infancia.

Lo anterior requiere de un movimiento que permita transitar desde una concepción del cuidado de niños y niñas, como una responsabilidad familiar -principalmente femenina-, a una donde se lo conceptualice como una responsabilidad social que atañe a las personas, al Estado y al mundo del trabajo "productivo". Un movimiento que será difícil en un contexto en el cual las agendas de género, trabajo y protección a la infancia no convergen, como -argumentamos- es el caso de Chile. Ello porque la posibilidad de desarrollar estrategias de conciliación a nivel familiar está fuertemente condicionada por cuestiones de género, clase social y organización del trabajo remunerado, que no han sido consideradas en el diseño de políticas y programas para la infancia. Esto, unido a los cambios en las configuraciones familiares en Chile, significa que la posibilidad de contar con tiempo y dinero para satisfacer las necesidades materiales y emocionales de los niños y niñas, serán limitadas, aunque se cuente con servicios de cuidado infantil, si no existe acuerdo en facilitar la conciliación laboral y familiar. Asimismo, mientras se las vincule solo a mujeres, las políticas de conciliación trabajo-familia podrían convertirse en un instrumento más de mantenimiento del statu quo, en vez de promover un cambio social.

El modo en que se estructuren estos elementos: tiempo, dinero y servicios de cuidado, resultará clave para la consolidación de distintos modelos de provisión de cuidado en beneficio de mejores relaciones entre padres y madres con sus hijas e hijos. Y ofrece, también, la oportunidad de alterar la dinámica de las relaciones de género dentro de las familias en términos de favorecer la co-responsabilidad, que entendemos como la (re) distribución del tiempo y la energía necesarios para el cumplimiento de las responsabilidades familiares, incluyendo el trabajo doméstico y el cuidado de dependientes. En este escenario, el papel del Estado dista de ser neutral, tanto en la definición de políticas orientadas al cuidado infantil, como en la regulación de relaciones laborales en el mercado y la distribución de las tareas de cuidado al interior de las familias. En la medida en que estas cuestiones no sean integradas en una perspectiva más amplia, considerando el cuidado como un eje importante, la tensión trabajo-familia permanecerá intacta, poniendo en peligro la igualdad de derechos para todas las personas menores.

Una política integral que aborde estas áreas resulta un instrumento privilegiado para favorecer modos de organización familiar

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 137-150, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1317190814

que permitan asegurar el derecho al cuidado y a la educación en todas las clases sociales, pero particularmente en los segmentos menos favorecidos económicamente. Desde el punto de vista de lo argumentado en este trabajo, ello es clave para el aseguramiento del cuidado para las futuras generaciones.

Lista de referencias

Agencia de Calidad para la Educación (2013). *Presentación para prensa resultados Simce.* Recuperado el 14 de mayo de 2014, de: http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/presentacion-prensa-resultados-simce.

Aguayo, F., Correa, P. & Cristi, P. (2011). *Encuesta Images Chile. Resultados de la encuesta internacional de masculinidades y equidad de género.* Santiago: CulturaSalud, EME.

Arriagada, I. (2013). Desigualdades en la familia: trabajo y cuidado en Chile. En C. Mora (ed.) *Desigualdad en Chile: la continua relevancia del género,* (pp. 91-112). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Arriagada, I. & Todaro, R. (2012). *Cadenas globales de cuidado: el papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile*. Santiago: ONU Mujeres.

Behrman, J., Bravo, D. & Urzúa, S. (2010). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: aspectos metodológicos y primeros resultados*. Recuperado el 12 de mayo de 2011, de: http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/INforme-ELPI-2010.pdf

Bosch, M., Cano, V., Riumalló, M. & Tarud, C. (2014). *Estudio percepciones y prácticas de conciliación y corresponsabilidad en organizaciones públicas y privadas*. Recuperado el 02 de julio de 2014, de: http://www.ese.cl/publicaciones/estudio-percepciones-y-practicas-de-conciliacion-y-corresponsabilidad-en-organizaciones-publicas-y-privadas/

Bravo, D. (2013). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: Primeros Resultados 2012*. Recuperado el 02 de julio de 2014, de: http://www.microdatos.cl/doctos/Bravo_ELPI_2013.pdf

Debeljuh, P. & Jáuregui, K. (2004). Trabajo y Familia: Hacia una cultura familiar amigable en el contexto latinoamericano. *Esan-cuadernos de difusión*, *16, pp. 91-102.*

Farkas-Klein, C. (2008). Escala de Evaluación Parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica, 7(2), pp. 457-467.*

Fundación Chile Unido (2013). *Estudio mejores empresas para padres y madres que trabajan. Informe General 2013*. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de: http://www.chileunido.cl/wp-content/uploads/2014/01/Informe-General-Estudio-Mejores-Empresas-2013.pdf

Gali, R., Weisel, A. & Tzuk, K. (2007). Work family conflict within the family: Crossover effects, perceived parent child interaction quality, parental self efficacy, and life role attributions. *Journal of Career Development, 34, pp. 79100.*

Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K. & Matthews, J. (2008). A Psychometric Evaluation of the Parentselfefficacy in Managing the Transition to School Scale. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *8, pp. 3648.*

Gornick, J. & Meyers, M. (2009). Institutions that support gender equality in parenthood and employment. En J. Gornick & M. Meyers (eds.) *Gender equality: transforming family divisions of labor,* (pp. 3-66). Londres: Verso.

Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review, 10, pp. 76- 88.*

Jiménez-Figueroa, A. & Moyano, E. (2008). Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida. *Revista Universum, 23(1), pp. 116-133.*

Jones, T. & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25, pp. 341- 363.*

Junji, Unesco & Unicef (2010). *Encuesta Nacional de la Primera Infancia*, Enpi 2010-Resultados Preliminares. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de: http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/Informe%20Final%20Preliminar%20ENPI.pdf

Kendall, S. & Bloomfield, L. (2005). Developing and validating a tool to measure parenting self-efficacy. *Journal of Advanced Nursing, 51 (2), pp. 174-181.*

Lamaute-Brisson, N. (2013). Redistribuir el cuidado: para un nexo de políticas públicas. En C. Calderón (coord.) *Redistribuir el cuidado. El desafío de las políticas,* (pp. 69-126). Santiago de Chile: Cepal.

Lau, Y. (2009). The impact of Fathers' work and family conflicts on children's self-esteem: the Hong Kong case. *Social Indicators Research*, *95, pp. 363- 376.*

Lim, V. & Leng, G. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviors on youths self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 63 (1), pp. 86-98.*

LYD (2006). Mujer: Políticas de Conciliar Familia y Trabajo. Recuperado el 10 de agosto de 2010, de: http://www.lyd.com/lyd/controls/neochannels/neo_ch3806/deploy/tp761-mujer%20politicas.

Ministerio de Desarrollo Social (2011a). *Encuesta Casen 2011, módulo Mujer y familia*. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://centrodelafamilia.uc.cl/201304043080/familia-chilena/resultados-mujer-y-familia-casen-2011.html

Ministerio de Desarrollo Social (2011b). *Encuesta Casen 2011, módulo Educación*. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/2013_04_01_Educacion_CASEN_2011.pdf

Ministerio de Desarrollo Social (2011c). *Encuesta Casen 2011, módulo Infancia y adolescencia.* Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/RESULTADOS_FINALES_INFANCIA.pdf

Ministerio de Salud & Ministerio de Desarrollo Social (2011). *Cuatro años creciendo juntos: Memoria de la instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, 2006-2010*. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/05/ChCC_MEMORIA.pdf.

Ocde (2011). *Doing better for families*. Washington: Oecd Publishing.

OIT & Pnud (2009). *Trabajo y Familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Santiago: OIT y Pnud. Recuperado el 22 de septiembre de 201, de: http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/...trab_familia%5BOITPNUD%5D.pdf

Olavarría, J. (2004). ¿Dónde está el nuevo padre? De la retórica a la práctica. En X. Valdés & T. Valdés (eds.) *Familia y vida privada: ¿transformaciones, resistencias o nuevos sentidos?,* (pp. 215-250). Santiago: Cedem/Flacso.

Organización Internacional del Trabajo (2007). *Desafíos para la igualdad en el trabajo: Chile*. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, de: http://www.oitchile.cl/genero/Chile.pdf

Otálora, G. (2007). La relación existente entre el conflicto trabajo- familia y el estrés individual en dos organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración, 20 (34), pp. 139- 160.*

Pautassi, L. (2010). Cuidado y Derechos: la nueva cuestión social. En S. Montaño & C. Calderón (eds.) *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo,* (pp. 69-92). Santiago: Cepal, Aecid, Unifem.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 137-150, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1317190814

Prasopkittikun, T., Tilokskulchai, F., Sinsuksai, N. & Sitthimongkol, Y. (2006). Self-efficacy in Infant Care Scale: Development and psychometric testing. *Nursing and Health Sciences*, *8, pp. 4450.*

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (2010) *Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: Pnud.

Razavi, S. (2007). *The political and social economy of care in a Development context: contextual issues, research questions, and policy options*. Ginebra: Instituto de Investigación de Desarrollo Social, ONU. Recuperado el 7 de septiembre de 2009, de: http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/%28httpAuxPages%29/2DBE6A93350A7783C12573240036D5A0/$file/Razavi-paper.pdf

Repetti, R. (1987). Individual and common components of the social environment. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, *pp. 710- 720.*

Richaud, M. (2005). *Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños.* Recuperado de

http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfREd.jsp?iCve=80537102.

Rolla, A., Leal, P. & Torres, N. (2011). Diagnóstico de la educación parvularia en Chile: Avances y desafíos. En F. Cousiño & A. Foxley (eds.) *Políticas Públicas para la Infancia,* (pp. 17-43). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.

Román, J., Avendaño, C. & Tomicic, A. (2004). Conflicto y equilibrio en la relación trabajo familia: Un estudio con mujeres trabajadoras por cuenta propia. *Persona y Sociedad, 18 (1), pp. 51-76.*

Rossel, C. (2013). *Desbalance etario del bienestar: El lugar de la infancia en la protección social en América Latina. Serie políticas sociales Nº176.* Santiago de Chile: Cepal, Unicef.

Schkolnik, M. (2004). *¿Por qué es tan increíblemente baja la tasa de participación de las mujeres en Chile? Foco, 33.* Recuperado el 14 de marzo de 2008, de. http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/06102004132738.pdf.

Servicio Nacional de la Mujer (2012). *Estudio sobre las principales preocupaciones y anhelos de las madres de hoy en Chile - Informe final de resultados*. Santiago de Chile: Sernam, Demoscopica.

Spielman, V. & Taubman, O. (2009). Parental selfefficacy and stressrelated growth in the transition to parenthood: a comparison between parents of pre and fullterm babies. Recuperado el 28 de marzo de 2009, de:

http://findarticles.com/p/articles/mi_hb138/is_3_34/ai_n32398691/

Sojo, A. (2011). *De la evanescencia a la mira: El cuidado como eje de políticas y de actores en América Latina*. *Serie Seminarios y Conferencias Nº 67.* Santiago de Chile: Cepal.

Staab, S. (2013). *Protección social para la infancia y la adolescencia en Chile*. *Serie Políticas Sociales Nº180.* Santiago de Chile: Cepal, Unicef.

Staab, S. & Gerhard, R. (2010). *Childcare service expansion in Chile and México: for women or children or both? Gender and Development Programme Paper Number 10.* Ginebra: Unsrid. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de: http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/7/41897/StaabGerhardPP2010.pdf

Ugarteburu, I., Cerrato, J. & Ibarretxe, R. (2008). Transformando el Conflicto Trabajo/Familia en Interacción y Conciliación Trabajo/Familia. LanHarremanak. *Revista de Relaciones Laborales. 18*, *pp. 17-41.*

Undurraga, R. (2013). Mujer y trabajo en Chile: ¿qué dicen las mujeres sobre su participación en el mercado laboral? En C. Mora (ed.) *Desigualdad en Chile: la continua relevancia del género*, (pp. 113-141). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Valk, R. & Srinivasan, V. (2011). Work-family balance of Indian women software professionals: A qualitative study. *IIMB Management Review*, *23, pp. 39-50.*

White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review.* Ashfield: Department of Community Services, Centre for Parenting and Research.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 137-150, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1317190814

Referencia para citar este artículo: Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 151-165.

Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad*

Adriana María Gallego-Henao*
Profesora Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia.

Artículo recibido en julio 15 de 2013; artículo aceptado en mayo 6 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En el presente texto mi objetivo es dar cuenta de los diferentes aspectos conceptuales sobre el lugar del niño o niña en la historia, desde una perspectiva de derechos, tomando como referencia obras clásicas e investigaciones relacionadas con el tema. Utilicé la revisión documental como método, a partir del uso de bases de datos científicas. Los resultados revelan que la participación infantil es un tema poco estudiado y el fortalecimiento de esta desde los primeros años puede verse reflejado en el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas. Concluyo que históricamente los niños y las niñas han estado invisibilizados en la sociedad; sin embargo a partir de la Convención de los Derechos del niño esta visión se ha trasformado.*

Palabras clave: democracia, historia, infancia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).
Palabra clave autor: participación infantil.

Children's participation... Story of an invisible relationship

• ***Abstract (analytic):*** *The aim of this article is to examine the different conceptual aspects regarding the place of children in history using a rights-based perspective. Taking as reference points classic texts and research studies related to the topic. I used a literature review was conducted using databases of scientific articles. The results show that this area hasn't been studied in an in-depth manner and that the strengthening of child participation from an early stage contributes to the development of children's capacities. The literature review concludes that historically, children had been invisible members of society, yet since the signing of the Convention on the Rights of the Child this vision has been transformed.*

Keywords: democracy, history, childhood (Unesco Social ScienceThesaurus).
Author's keywords: Childhood participation.

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se deriva de la investigación Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños, presentada por la autora para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde-, 2012 (Fecha de inicio del proyecto, enero 2011; fecha de finalización, enero 2012). La Vicerrectoría de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó -Sede Medellín, Colombia- financió este proyecto (Radicado Nº 37790 de junio de 2012). El grupo de investigación al que se vincula el producto es "Educación, Infancia y lenguas extranjeras". Área de Conocimiento: Sociología; Subárea de Conocimiento: Temas Especiales.

** Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Fundación Universitaria Luis Amigó. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en Convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde-. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: gallegohenao@gmail.com

Participação infantil... História de uma relação de invisibilidade

• ***Resumo (analítico):*** *Este texto procura dar conta dos diferentes aspectos conceituais sobre o lugar da criança na história, a partir da perspectiva dos direitos, com referência a autores clássicos e de investigação relacionadas com o tema. O método utilizado foi a revisão da literatura sobre o uso de bases de dados científicos. Os resultados mostram que a participação das crianças foi reforçada ao longo dos anos, o que pode se refletir no desenvolvimento de suas habilidades. Concluímos que as crianças têm sido historicamente invisíveis na sociedade, mas a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, essa visão mudou.*

Palavras-chave: democracia, história, crianças (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autor: participação das crianças.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados y Discusión. -4. Comentarios finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este texto responde a las características del artículo de revisión teórica, razón por la cual hice un rastreo bibliográfico sobre el campo temático *la participación infantil en el marco de los derechos de la niñez*, circunstancia que me permitió analizar y dar cuenta de los aspectos conceptuales tratados en relación con el lugar del niño o niña desde una perspectiva de derechos, en trabajos teóricos y en artículos publicados vinculados a dicha temática.

El primer apartado se denomina *De seres cosificados a niños y niñas participantes*; en este hago un recorrido histórico (desde los teóricos y estudiosos del tema), en el cual parto de la concepción de niño o niña como un sujeto adulto pequeño, a quien la familia le transmitía la vida, los bienes y los apellidos (Sánchez, 2008), sin que existiera la mínima manifestación de sensibilidad frente a su condición como ser humano, hasta confluir en su reconocimiento como sujeto social de derechos.

En el capítulo llamado *A propósito de la participación infantil: conceptos relacionados con el término*, hago un acercamiento teórico, en términos generales, sobre *democracia, protagonismo infantil y ciudadanía*, *no solo* como posibilidad de comprender la diferencia entre los significados, sino también como oportunidad de establecer el tránsito entre la visión de niño o niña como persona menor indefensa y sujeto de caridad de las gentes adultas, a un ser humano con derechos capaz de "configurar en realidad su propio destino" (Sen, 2000, p. 28), en este caso los niños y las niñas, quienes son capaces de proponer y participar en los cambios significativos para sí mismos y para su entorno.

En el tercer apartado nombrado, *¿Qué se ha dicho y hecho sobre infancia y participación infantil?*, presento un estado de arte, a groso modo, en el que retomo aportes importantes sobre la participación infantil; para tal fin resalto la legislación en infancia y las investigaciones relacionadas con el tema, como los aportes de Save the Children (Suecia, Noruega, México, Perú); Promundo; La Fundación Bernard Van Leer; El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia -Unicef-, La Política Pública de Colombia para la Primera Infancia, entre otros; contribuciones que invitan a la reflexión sobre la participación como un derecho inherente a la condición de ser humano y punto clave para tomar parte en las decisiones que afectan al contexto inmediato.

Finalmente, resalto que los hallazgos obtenidos en el tema de la participación infantil no son abundantes; la literatura muestra que existen pocas investigaciones relacionadas. Sin embargo, las que se reseñan sirven de insumo para construir un esbozo de las tendencias, visiones y aportes relacionados con el lugar del niño o niña desde una perspectiva de derechos. De esta manera, en este texto procuro dejar aportes concretos que permitan orientar exploraciones posteriores del tema.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 151-165, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1318060514

2. Método

El presente artículo es producto del proyecto de investigación "Concepciones de Padres y Agentes Educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños". Respondió al paradigma cualitativo desde una perspectiva hermenéutica, en tanto el fin era comprender las relaciones existentes entre las concepciones de participación que tienen los padres, madres y agentes educativos, y la toma de decisiones de los niños y las niñas en los distintos escenarios familiares e institucionales.

Ahora bien, en el artículo hago énfasis en la revisión documental, centralizada en la participación infantil y en el reconocimiento del niño o niña en tanto ser social. Para ello, tomé como punto de referencia textos clásicos de alta relevancia, e investigaciones recientes que amplían la perspectiva de participación y su relación con el lugar del niño o niña en la historia.

Direccioné la búsqueda documental a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se dice sobre el lugar que han tenidos los niños y las niñas en la historia? ¿ Cómo se ha transformado la realidad social del niño o niña al asumírsele como un sujeto con derecho a la participación? ¿Qué espacios de participación infantil se gestan para que los niños y las niñas puedan ejercer su derecho?

El paso a seguir fue la búsqueda de investigaciones en las bases de datos en línea Ebscohost, Latindex, Redalyc, Scielo y Google académico. De igual manera, para el acercamiento a los textos clásicos accedí a la información que reposaba en diferentes bibliotecas de universidades públicas y privadas del contexto local, como la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Antioquia y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde.

A partir del rastreo, tanto en las bases de datos como en las bibliotecas, encontré 50 textos relacionados con el tema *el lugar del niño o niña en la historia desde una perspectiva de derechos*, especialmente el derecho de la participación; obras que sometí a revisión de pertinencia, seleccionando solo 40 en tanto respondían directamente al tema de interés. Posteriormente, organicé los textos en fichas de contenido textual, clasificados y agrupados para responder a los desarrollos temáticos del presente escrito.

3. Resultados y Discusión

3.1 De seres cosificados a niños y niñas participantes[1]

Resulta pertinente desarrollar en este apartado un breve recorrido sobre el lugar de los niños y las niñas en la historia, desde la perspectiva del derecho a participar. Para tal fin, propongo un acercamiento a la literatura clásica y a estudiosos del tema, los cuales develan que niños y niñas fueron históricamente considerados como seres mínimos, imperfectos e inferiores (De Mause, 1994). En esta misma línea se encuentra Delgado (1998), quien se ha ocupado de estudiar la historia de la infancia europea, y resalta que durante siglos los niños y las niñas se pensaron como criaturas inferiores, de poco valor, objetos sexuales, seres reducidos "a un mero proyecto de hombre, a una posibilidad de escaso valor" (Delgado, 1998, p. 31); quienes debían ser enderezados por medio del castigo físico y del maltrato psicológico. De igual manera Cassagne (s. f.) señala una práctica de crianza en la que se percibe a los niños y las niñas como seres reducidos a la condición de objetos; el acto de "seleccionar" a unos para vivir y a otros para morir, evidencia que para la época la concepción de *participación infantil* era reducida a las decisiones del padre, quien por ser la figura de autoridad elegía en nombre de todos los integrantes de la familia,

1 Aclaro que en el apartado denominado *De seres cosificados a niños y niñas participantes*, retomo la historia de la Infancia desde la perspectiva europea, debido a que este contexto fue y será referente clave para los estudiosos de la infancia latinoamericanos. Asimismo, preciso que no desconozco los trabajos de autores y autoras de Latinoamérica, como por ejemplo Rojas y Sosenski, entre otros, quienes han contribuido a la reflexión y comprensión del estatuto de la infancia en nuestro continente; sin embargo, en el artículo no abordo estos autores porque lo que pretendo con este apartado es ilustrar en términos generales el lugar de los niños y las niñas en relación con la participación infantil desde el referente europeo.

*DOI:*10.11600/1692715x.1318060514

desconociendo derechos fundamentales como la vida, el cuidado y la protección.

Las acciones y concepciones como las nombradas en las líneas anteriores, dan cuenta de dos cosas. Por un lado, que la etapa de la niñez carecía de relevancia, y, por el otro, que la participación como derecho se desvanecía en las decisiones del sujeto adulto. En este punto Lansdown (2005, p. 1), señala que "cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho". De allí que la participación sea considerada en la actualidad un derecho que no incluye edad, raza, género o discapacidades, debido a que el ser humano desde que nace participa según sus capacidades y necesidades; este tipo de afirmaciones obligan a desmitificar que considerar la edad cuando se interactúa con niños y niñas, es un requisito esencial para que ellos y ellas manifiesten sus pensamientos y por lo tanto se empoderen de los procesos.

En la Edad Media (siglos V al XV), la concepción que la persona adulta tenía del niño o niña, estaba determinada por una cosmovisión cristiana (Delgado, 1998), que impregnó todos los espacios sociales, de tal modo que los niños y las niñas eran considerados como ángeles, inocentes y puros, quienes después de recibir el sacramento del bautismo ingresaban directamente al cielo (Sánchez, 2008). La visión cristiana de la infancia descubre en ellos y en ellas la existencia del alma, y por tanto la necesidad de educarlos para conservar su pureza convirtiendo a los sujetos en seres obedientes y temerosos, quienes no podían cuestionar, debatir y opinar porque esto era un acto de rebeldía; y quien no obedecía era premiado o castigado al momento de morir, con el cielo o el infierno, según su comportamiento. En coherencia con lo expuesto, los procesos de participación y democracia quedaban diluidos en el silencio y en la obediencia ciega y acrítica, porque el miedo era el mecanismo de control social. Asimismo, en las dinámicas escolares se minimizaban los intereses de los niños y las niñas en cuanto al deseo de aprender, debido a que quien elegía qué enseñar y cómo hacerlo era la Iglesia, situación que ponía al niño o niña en un rol pasivo, en actitud de recepción mas no de intercambio ni proposición.

Por su parte, la época del Renacimiento (Siglos XV y XVI) contribuyó a que el ser humano recobrara el lugar central que había perdido en la edad media en aras de lo divino; y como avance, se percibe que la visión adultocéntrica se diluyó un poco, y a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII, hubo un interés generalizado por la infancia (Santolaria,1997), manifestado en una actitud diferente hacia el niño o niña, actitud representada en la adquisición de ropas infantiles, juguetes y literatura apropiada según la edad (Delgado, 1998). De igual manera, emergen nuevas consideraciones sobre la educación, entre las que se puede destacar la visión de Vives (1537), quien mostró un profundo interés por el desarrollo del niño o niña y para ello propuso que la educación brindara una atención diferenciada atendiendo la edad, los procesos y los ritmos de cada sujeto. Esta propuesta le dio un giro importante en siglos posteriores no solo a la educación sino también a la concepción de infancia que había subsistido por siglos, poniendo niños y niñas en un lugar privilegiado en tanto se iniciaba un reconocimiento de su subjetividad y de su modo de ser y estar en el mundo.

En la ilustración (siglo XVII hasta los primeros años del siglo XIX), el niño o niña era designado con el término *poupart* (Badinter, 1991), para significar la palabra *muñeca,* expresión que ha trascendido al de *poupon,* que hoy refiere el vocablo *bebé*. En este sentido, Badinter (1991) aclara que se alude al niño o niña como una especie de criatura sin personalidad, o como un juguete en manos de las personas adultas que cuando deja de divertir también deja de interesar. La perspectiva señalada reitera que el niño o niña era visto como un objeto carente de valor y disponible a los intereses y necesidades del sujeto adulto. Esta situación evidencia el poco o nulo reconocimiento que se tenía de la infancia y de sus características particulares, así como la poca importancia que se le daba a la participación infantil.

Ahora bien, para finales del siglo XVIII, la visión que se tenía de la infancia como una etapa de la vida subvalorada, comienza a transformarse considerablemente, en tanto en

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 151-165, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1318060514

algunos sectores sociales se inician reflexiones importantes referidas a la condición de niño o niña, a su cuidado y a su educación. Lo relevante de este siglo, con respecto a la visión de la infancia en coherencia con los procesos de participación infantil, está relacionado con la aproximación física que los padres y madres establecían con sus hijas e hijos; es decir, aquellos empezaron a romper el paradigma de guardar distancia como mecanismo de autoridad, e iniciaron acercamientos a estos con el objetivo de dominar su mente, su voluntad, sus necesidades, pensamientos y comportamientos, aspectos que no se corresponden con los procesos de participación debido a que lo que intentaban los padres y madres era mantener a sus hijos e hijas alienados y modelados bajo sus ideales de educación; perspectiva contraria a la de la participación infantil debido a que esta señala que "los adultos necesitan aprender a escuchar, apoyar y a orientar, y a saber cuándo deben hablar y cuándo no deben hacerlo" (Hart, 1993, p. 38).

Es importante resaltar, además, que para el inicio de la modernidad, según Ariès, los niños y las niñas vivían mezclados con la gente adulta, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas […]. El movimiento de la vida colectiva arrastraba en una misma oleada las edades y las condiciones, sin dejar a nadie un momento de soledad ni de intimidad. En esas existencias demasiado densas, demasiado colectivas, no quedaba espacio para un sector [los niños y niñas] (1960, p. 19).

Según lo señalado, en la modernidad no se hacía ningún tipo de distinción entre el sujeto adulto y el niño o niña; este era uno más, quien debía adaptarse a la vida social y cultural de la comunidad, y para quien no existían espacios de recreación, educación y esparcimiento que respondieran a sus características físicas y cognitivas, ni tampoco a sus necesidades. De igual manera, la literatura evidencia que los espacios de participación infantil no existían debido a que el niño o niña era quien debía acomodarse al mundo adulto, y no al contrario.

Sin embargo, la visión nombrada en las líneas anteriores cambia cuando se empieza a reconocer a los niños y a las niñas no "como objeto de misericordia y de asistencia" (Galvis, 2009, p. 595), sino como sujetos de derechos, de quienes depende el futuro del país, con capacidades para tomar decisiones y hacer parte de los diferentes procesos que se relacionan tanto con su vida como con las dinámicas sociales, culturales, educativas y políticas.

Según los planteamientos arriba señalados, es preciso anotar que el cambio en la visión de la infancia implica reconocer que su conceptualización está relacionada con las características contextuales de cada época histórica; en este sentido, afirma Cohen (2009, p. 1) que "la infancia, tal como se la concibe en la actualidad, es algo inventado en los últimos trescientos años". Según Contreras y Pérez, "la niñez no es un estado esencial o natural, por tanto menos objetiva, sino una construcción intersubjetiva que se ha erigido a partir de diversos fenómenos sociales, entre ellos la industrialización, la capitalización de la economía…" (2011, p. 822). Así mismo, afirma Juárez (2008, p. 3) que "[la infancia es] una construcción social que en cada tiempo adopta características específicas"; es una etapa de la vida crucial para el desarrollo de los seres humanos. Las posiciones nombradas hacen pensar que hablamos de una categoría relativamente nueva que con el trasegar de la vida ha venido constituyéndose y posicionándose como centro de reflexión, lo que ha revertido en cambios benéficos para los niños y las niñas, materializados en leyes y en legislaciones que velan por los derechos de ellos y ellas, especialmente el derecho a participar.

Con referencia a los planteamientos enunciados, se puede decir que el siglo XX ha sido denominado como el siglo de los niños y las niñas[2], debido a que se dieron cambios significativos en cuanto a legislación, educación, concepciones sobre el desarrollo infantil y crianza. Asimismo, disciplinas como la psicología, la sociología, la medicina y la pedagogía, se interesaron por estudiar al niño o niña con el ánimo de cuidarlo, protegerlo, entenderlo y explicarlo, como se expresa en las

2 Es importante aclarar que Key Ellen escribió en 1900 un libro al cual denominó *El Siglo de los niños*. En esta publicación la autora anticipó cambios importantes con respecto al cuidado, la crianza y la educación de los niños y niñas.

*DOI:*10.11600/1692715x.1318060514

ciencias humanas y en particular en la psicología del desarrollo y en la psicología infantil. Las disciplinas antes nombradas son un antecedente importante en materia de infancia, en tanto estas sientan las bases para que se empiece a reconocer que niños y niñas son poseedores de voz, de pensamientos y de sentimientos, y que no tiene nada de "malo" expresarse y expresar aquello que habita en su interior.

Por su parte, en el siglo XXI la visión de la infancia está centrada en reconocer a niños y niñas como seres humanos titulares de derechos, merecedores de respeto, protección y amor, con lo cual se percibe que se ha tenido importantes avances en relación con su papel protagónico. En este punto es necesario subrayar que estos logros se han dado desde las tres perspectivas que a continuación expongo:

- Los organismos internacionales y nacionales han emprendido acciones concretas relacionadas con lo expuesto en la Convención de los Derechos del niño, en la cual se subraya la importancia de pensar en los niños y las niñas como sujetos titulares de derechos.
- Las nuevas políticas de infancia en el contexto colombiano, le apuestan a su atención integral, reflejadas en el cuidado, la educación, la protección y la salud, y demás derechos que garantizan el bienestar de los niños y las niñas del país: Política Pública por los Niños y Niñas, desde la gestación hasta los 6 años (Presidencia de la República de Colombia, 2006); Plan sectorial 2006-2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2008); Documento Conpes 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia (Departamento Nacional de Planeación & Consejo Nacional de Política Económica Social de Colombia, 2007); Documento Conpes 91: Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio 2015 (Departamento Nacional de Planeación & Consejo Nacional de Política Económica Social de Colombia, 2005).
- Reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos titulares de derechos, de deseos, de necesidades, y con pensamiento (Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006); además la reglamentación de disposiciones legales en materia de protección.

En este punto se puede citar la Convención sobre los derechos del niño (1989), la cual señala que se entiende por niño (o niña) "todo ser humano menor de dieciocho años de edad" (p. 13); en este sentido, la legislación de orden nacional define conceptualmente al niño o niña como un "ser único, con una especificidad personal, activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión" (Política Pública de Primera Infancia, 2006, p. 21). Bajo este referente, hablar del niño o niña es aludir a un ser humano que se encuentra en proceso de formación y que requiere de un trato particular.

En coherencia con las ideas expuestas, se pone de manifiesto que en la actualidad se asiste a una movilización por la infancia como categoría social, movilización que implica el reconocimiento de los niños y las niñas como personas activas en los diferentes contextos (Pérez, 1994, Corona, 2000), quienes contribuyen con el desarrollo de su entorno cercano.

En suma, las conceptualizaciones sobre infancia han hecho que la condición de niño o niña se transforme, hasta llegar a un punto en la historia en el que se considera la necesidad de disponer escenarios de participación para ellos y ellas. Así pues, los niños y las niñas pasan de ser seres cosificados a niños y niñas participantes; el hecho de pensar al niño o niña con un nuevo lugar en la historia, es el primer paso para concebirlo como un ser humano con capacidad para ser parte de su mundo y hacerse visible en el; asimismo, "la confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente y con la práctica, por esta razón deben haber oportunidades crecientes para que los niños participen" (Hart, 1993, p. 4).

3.2 A propósito de la participación infantil: conceptos relacionados con el término

Hacer referencia a la participación infantil necesariamente implica un acercamiento a los conceptos: democracia, protagonismo infantil y ciudadanía. A continuación, propongo un abordaje breve de dichos términos, teniendo

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 151-165, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1318060514

presente la clarificación de su significado como posibilidad para comprender la relación entre estos conceptos con el tema de interés: la participación infantil.

Hablar de democracia, según Zuleta (1995), implica la "aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo" (p. 124), ideas que están relacionadas con la posición autónoma que ha de asumir el individuo frente a las situaciones que la vida le presenta; sin embargo, cuando se analiza la democracia en la primera infancia, se evidencia que tanto padres y madres como agentes educativos pronuncian expresiones como "es demasiado pequeño para decidir"; "yo soy el adulto por lo tanto yo mando, yo decido", "usted tiene que hacer lo que yo le diga porque yo soy su papá/maestro", entre otras. Estas formas de autoritarismo desencadenan actitudes antidemocráticas en tanto la visión que emerge es adultocéntrica, anulando el "reconocimiento de la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo" (Zuleta, 1995, p. 127), lo que deja entrever que las prácticas de crianza y educativas están marcadas por mensajes implícitos relacionados con el no reconocimiento del otro y de sus puntos de vista.

De igual manera, la democracia debe ser continuamente social, y está relacionada con la posibilidad que tiene un pueblo de elegir a sus gobernantes y de participar activamente en las decisiones que se toman frente a los procesos (Touraine, 1995). No obstante, en muchos casos se alude a ella desde el mero reduccionismo de la acción de votar; una posición contraria a la idea de *participación de todos y todas*; por tanto, se requiere con urgencia que desde las aulas en las que está congregada la primera infancia se repiensen las maneras como se enseña la participación, pues según un estudio llevado a cabo en una Institución Educativa del municipio de Copacabana, Antioquia, los maestros y maestras reducen la democracia al simple ejercicio de votar, descuidando aspectos esenciales como el empoderamiento crítico, analítico y reflexivo de los procesos (Quintero, Díaz & Gallego, 2013). En este orden de ideas, si se le hace una apuesta al cambio de paradigma *democracia igual a voto*, se generarán posibilidades y experiencias en las que los niños y las niñas podrán desempeñar papeles protagónicos más no de delegación.

Bajo estos lineamientos, se introduce la expresión *protagonismo infantil*, entendido como un proceso social a través del cual los niños, niñas y adolescentes "desempeñan el papel principal" (Gaitán, 1998, p. 86), en aspectos relacionados con el desarrollo de su comunidad y de la sociedad, pero sobre todo de sí mismos, con el ánimo de lograr el pleno reconocimiento de sus derechos. En este sentido, señalan Rädda Barnen (Save the Children), 1999, y Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, que el protagonismo es toda aquella participación que juega el papel principal, y que le da el toque especial y dinámico a una situación.

En este orden de ideas, el concepto de protagonismo infantil hace referencia a un conjunto de personas que se agrupan con el objetivo de manifestar libremente sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones, y de apropiarse de los diferentes escenarios públicos en los que ellas desean arriesgarse a opinar, a intervenir, y a ejercer su ciudadanía.

En esta misma línea, se hace referencia a la ciudadanía como el rol que asume cada miembro de un grupo social dentro de su comunidad; el ciudadano o ciudadana se siente incluido en la comunidad, y por consiguiente es un actor que toma parte en las decisiones, atendiendo a la proclamación de derechos y al cumplimiento de deberes (Touraine, 1995). De igual manera, la ciudadanía es una forma de construir sistemas que garanticen los derechos, "tomando como eje la capacidad que el propio sujeto tiene para hacerlos valer, y no solo para delegar esa capacidad a otros" (Sauri, Negrete y Viveros, 2000, p. 5). En esta perspectiva, la ciudadanía no se reduce únicamente al acto de elegir a los dirigentes o ser elegido como tal; su connotación va más allá: implica la capacidad de reflexión y de análisis que tiene el ser humano frente a las situaciones que se hacen manifiestas en su vida y que de una u otra forma le permiten aportar a la transformación de su contexto social.

Para ilustrar la relación de los conceptos democracia, protagonismo infantil y ciudadanía

con el tema de interés de este texto, es importante señalar que la participación se precisa en concordancia con tres aspectos esenciales: el primero, referido a la capacidad que tienen los seres humanos para exponer sus decisiones; el segundo, relacionado con los criterios sobre los cuales juzgan las democracias; y el tercero, la puesta en escena de la propia ciudadanía (Hart, 1993). Este es el punto que permite inferir que la participación infantil no sucede por azar, sino que es necesario el condicionamiento de los escenarios políticos, económicos y socioculturales, desde las concepciones mismas de la democracia, para poder encontrar eco en la esfera ciudadana.

La participación infantil está estrechamente ligada con el protagonismo de los niños y las niñas, quienes no solo aportan a su desarrollo y al medio que les rodea, sino que desempeñan el papel principal en su actuar cotidiano; sin embargo, la participación no puede ser pensada exclusivamente en términos de integración en actividades, es necesario trascender esta idea y apropiarse de la concepción de la participación como derecho y de las posibilidades que concede. En tal sentido, es importante el reconocimiento de sí mismo y de la capacidad de actuación dentro de los escenarios sociales, representados en la familia, la escuela y la comunidad.

Siguiendo estos parámetros, es inevitable imaginar procesos de participación activa, mas aún en espacios en los que los niños y las niñas ejerzan su derecho a participar, sin pensar en un cambio de paradigma en las concepciones sobre la niñez (Kuhn, 1992), en tanto socialmente se debe pasar de la visión de niño y niña como sujetos de protección a sujetos titulares de derechos.

Ahora bien, resulta pertinente subrayar que la participación infantil se puede ver truncada por algunas experiencias propias de la dinámica social, que encuentran su punto de anclaje en ideas referidas a los factores inhibidores de la participación, como son la incapacidad para ver y aceptar otros puntos de vista, la baja autoestima, las prácticas de crianza basadas en el autoritarismo (Hart, 1993); causas que obstaculizan el ejercicio de la participación de los niños y las niñas y que generan desmotivación frente a los diferentes procesos sociales.

En el mismo sentido, se hace necesario señalar que socialmente se avizoran algunos beneficios relacionados con la participación infantil a partir de la generación de ambientes y escenarios para este fin. Las condiciones están dadas desde dos aspectos: el primero, relacionado con la posibilidad que tienen las personas de desarrollarse como seres competentes y seguros de sí mismos en la sociedad; el segundo tiene que ver con la organización y funcionamiento de la sociedad. En palabras de Osorio, la participación permite "el desarrollo de capacidades y responsabilidades sociales, dado que no solamente admite que el niño tenga derecho a expresarse sino que lo capacita para que descubra el derecho de los otros a tener sus propias formas de expresión" (2003, p. 7); en este sentido, la participación fortalece la interacción, el respeto por la diferencia y el desarrollo de habilidades sociales desde temprana edad. Finalmente, el ejercicio de la participación no distingue edad, género, o clase social, en tanto es un derecho no excluyente, porque desde que nacemos tenemos la capacidad de expresar lo que sentimos y deseamos. Sin embargo, este derecho en ocasiones se ve truncado por los modelos de crianza en los cuales crece el ser humano.

3.3 ¿Qué se ha dicho y hecho sobre infancia y la participación infantil?

En este apartado hago una síntesis del rastreo bibliográfico sobre el interés que han mostrado diversos autores, autoras y organizaciones, sobre el tema de la participación infantil, como una manera de exaltar el impacto que han tenido en el ámbito internacional, nacional, departamental y local, por sus aportes al reconocimiento de los niños y las niñas como seres humanos capaces de participar y de tomar decisiones en los asuntos que tienen que ver con su vida. Para la selección de los artículos tuve en cuenta las categorías *participación infantil* y *toma de decisiones*; estas categorías las extraje de los objetivos de la investigación *Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños*. En este

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 151-165, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1318060514

sentido, cito algunas contribuciones realizadas por Save the Children (Suecia, Perú, México) y por otras organizaciones, trabajos que, por el marcado interés de estas instituciones en la participación infantil, resultan relevantes para este artículo.

Abordar el contexto internacional en materia de normas, políticas y orientaciones sobre la participación infantil, remite sin duda a la Declaración de los Derechos de la Infancia aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, Acuerdo en el que se divulgan principios básicos de protección para los niños y las niñas, aunque no se explicitan mecanismos que garanticen su cumplimiento. Igualmente, el año 1979 -año internacional de los niños y niñas-, se convirtió en un antecedente básico para la elaboración del documento de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en 1989.

Con referencia a lo anterior, Trillas y Novella (2001) señalan que al interior de la Convención de los Derechos del Niño, existen tres grandes condiciones que exhiben la participación real y auténtica: reconocer que existe el derecho a participar, tener la capacidad para ejercer el derecho, y contar con escenarios y ambientes adecuados para ejercer el derecho. Por tanto, la puesta en escena, el reconocimiento y el respeto por los derechos de los niños y las niñas -especialmente el derecho a participar-, representan oportunidades para que estos mejoren sus condiciones de vida y para que su papel como miembros activos de una sociedad se empiece a visibilizar desde sus entornos inmediatos.

En estas circunstancias se inicia el reconocimiento de niños y niñas como sujetos con derechos inherentes a su condición humana; así, en varios artículos de la citada convención, se resalta el derecho a la participación y se señala que los niños y las niñas tienen derecho a gozar de su libertad de expresión, pensamiento, conciencia, creencia y libre asociación. De la misma manera, en la Cumbre Mundial en favor de la infancia[3] (Organización de las Naciones Unidas, 1990) los diferentes Estados se comprometieron a velar por mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas en la infancia.

En este mismo sentido, la literatura da cuenta de un estudio denominado participación de niños, niñas y adolescentes a los quince años de la Convención de los derechos del niño (1989); un trabajo investigativo de corte cualitativo con el que se pretendía tener una visión de la aplicabilidad de los acuerdos generados durante la convención, en relación con el derecho que estos tienen de participar; para ello se organizaron "una serie de *focus groups* que recogen de forma directa lo que niños entre 10 y 15 años conceptúan como participación y lo que esta significa para ellos hoy" (2005, p. 5). Cabe resaltar que el énfasis de este estudio estuvo centrado en la familia debido a su condición de ser la primera instancia socializadora, pero también se indagó con niños, niñas y adolescentes sobre la forma en que los distintos escenarios sociales -escuela, barrio y comunidad- posibilitaban el ejercicio real para su participación. Se concluyó que la experiencia familiar es esencial en el aprendizaje de habilidades como escuchar, consensuar, opinar y negociar, sin que las desigualdades sean un obstáculo para el ejercicio de la participación. Sin embargo, vale la pena señalar que el contexto familiar colombiano aún no está preparado para darle protagonismo a la primera infancia, porque erróneamente se piensa que los niños y las niñas no poseen capacidades para participar y tomar decisiones por su corta edad; asimismo, se cree que dejarlos expresar es perder la autoridad y la legitimidad, convirtiéndose la educación basada en el silencio y la quietud en el camino más acertado para que padres, madres y cuidadoras o cuidadores, eduquen.

Aunado a lo anterior, es relevante nombrar la investigación: *Promoción de la participación protagónica y significativa de los niños y adolescentes expuestos a la violencia (2008)*, un trabajo que contó con la participación de niños, niñas y adolescentes, víctimas de castigo físico y humillante, abuso sexual y violencia armada organizada, situaciones que dejaron como consecuencia el miedo a expresar las experiencias violentas de las que han sido víctimas, y que se convierte en obstáculo

3 Esta cumbre se celebró en Nueva York, y en ella se firmó la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, Protección y Desarrollo de niños y niñas del Mundo.

*DOI:*10.11600/1692715x.1318060514

para participar, por lo que surge la necesidad, por un lado, de implementar estrategias de empoderamiento que les permita a niños, niñas y adolescentes expresarse sin temor, y por otro, orientar a las personas adultas en el uso de formas no violentas de crianza y en el conocimiento de la legislación vigente como garante de los derechos de los niños y las niñas.

En América Latina y el Caribe se llevó a cabo un estudio de corte exploratorio sobre las prácticas familiares y la participación infantil; su objetivo era "identificar las prácticas familiares que promueven la participación de los niños, con base en el diálogo y en la escucha entre adultos y niños, así como aquéllas que inhiben o imposibilitan tal participación" (Save the Children & Fundación Bernard Van Leer, 2008, p. 10). Se concluye que es necesario, más que escuchar las voces de los niños y las niñas, tener en cuenta sus opiniones, puntos de vista y sentimientos. Con respecto a este asunto se observa, en el contexto colombiano, que muchas veces los sujetos adultos cuidadores son agentes obstaculizadores de la participación infantil, asunto que se ve reflejado en afirmaciones como, por ejemplo, "yo dejo a mi hijo participar porque lo escucho, sin embargo las decisiones las tomo yo, porque de pronto él se puede equivocar". Expresiones como la nombrada muestran que los adultos cuidadores y cuidadoras generalmente están anclados en prácticas de crianza caracterizadas por la sobreprotección y el miedo a que los niños y las niñas tomen decisiones.

Otro antecedente importante es el estudio denominado *El ejercicio del poder compartido*, con el cual se pretendía evidenciar las prácticas participativas de los niños y niñas, así como las concepciones adultas sobre la participación de ellos y ellas (Espinar, s. f.) Las técnicas para recolectar la información fueron grupos focales en los que participaron un total de 44 personas entre niños, niñas y adolescentes, de edades entre los 8 y los 18 años; de igual manera se realizaron entrevistas con niños y niñas, agentes promotores y personal directivo de las instituciones ubicadas en las regiones de Piura, Trujillo y Cusco. Se concluye que los niños y niñas tienen capacidades para participar; sin embargo, no existen oportunidades para que lo hagan. En este punto, es necesario pensar que las concepciones adultas sobre la participación infantil determinan las prácticas de la misma, es decir, lo que el sujeto adulto conciba como participación se verá reflejado en los modos de relacionarse con los niños y niñas, en la manera de reconocerlos y de tenerlos en cuenta. Es urgente entonces que se inicien procesos de educación en este tema, debido a que si socialmente no se cambia el imaginario que indica que las personas menores no tiene capacidades para participar, entonces los familiares, la sociedad y los agentes educativos seguirán teniendo una mirada futurista y reduccionista de la infancia.

En el mismo sentido, Rojas (1998) estudió la Participación Infantil en Procesos Electorales; y afirma que la participación de los niños y las niñas en estos procesos "no es más que un mecanismo de hacer público el proceso de escuchar al otro, reflexionar sobre sí mismo y sus intereses y actuar en la construcción de su realidad" (Save the Children, 2006, p. 67). Sin embargo, cuando se pasa a la esfera privada se encuentra una negación de la participación y un desconocimiento del derecho a participar, el cual se había hecho público; es casi una doble moral frente a los derechos de los niños y niñas. Ante la situación, es pertinente afirmar que la familia es el "marco de referencia ideal para una primera etapa de la experiencia democrática" (Rojas, 1998, p. 79), en tanto es allí donde se gestan las bases para la autonomía y la confianza en sí mismo.

En el orden nacional, se plantea el programa de apoyo para la construcción de la Política Pública de Colombia para la primera infancia, que incluye a los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años, y surge en respuesta a un proceso de movilización social que consiste en "retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia" (Política Pública de Colombia para la primera infancia, 2006, p. 3). Para lograr su materialización fue necesario realizar adecuaciones legislativas que requirieron de la suscripción de acuerdos internacionales que garantizaran el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 151-165, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1318060514

Cabe señalar que uno de los mayores aportes a la formulación de la Política Pública de Colombia para la primera infancia (2006), lo hizo la Comisión de Mapeo (Comisión de mapeo de investigaciones & Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia, 2005-2015), en la cual se evidencia que en la praxis los procesos participativos son pocos y que solo se cuenta con algunas investigaciones que hacen hincapié en los procesos de socialización y participación ciudadana de los niños y las niñas, en las que se incluyen "el auto concepto, la percepción que los/as niños/as tienen de sus derechos y deberes, el reconocimiento del adulto y la identificación de habilidades para el liderazgo infantil en las comunidades" (Comisión de mapeo de investigaciones & Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia, 2005-2015 (2006). Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años. p. 67).

La comisión de Mapeo demostró, además, que en Colombia se han realizado pocas investigaciones referidas a la participación infantil; solo se han desarrollado dos estudios sobre la ciudadanía participativa, tres sobre los procesos de socialización y cinco estudios relacionados con la participación y otros derechos. "Las dos primeras categorías se relacionan en la medida que el niño participa activamente como ciudadano partiendo del autoconcepto que tenga de sí mismo y del reconocimiento que tenga el adulto sobre las habilidades de liderazgo y talento infantil" (Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia. Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años, 2006, p. 67). En el Mapeo se concluyó que el tema de la participación ha sido poco abordado, y se hace una invitación a investigar más sobre este, teniendo en cuenta que es un derecho fundamental de los niños y las niñas, y una temática de total interés para agentes educativos y familias, con el fin de cambiar la percepción que estos tienen de la niñez.

De igual manera, en las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali, Manizales, Pereira, Cartagena, Barranquilla y Cúcuta, se desarrolló el proyecto *Estrategia para garantizar con calidad los derechos a la educación, la salud y la participación* vinculando a las familias de niños y niñas con experiencia de calle. El objetivo que orientó este trabajo fue "construir participativamente un sistema de autoevaluación, evaluación y definición de estándares de calidad para optimizar los procesos de protección de la niñez y la adolescencia" (Estrada, Madrid & Gil, 2000, p. 6). Los ejes centrales del estudio fueron dos: uno relacionado con la creación de una cultura de la participación desde la perspectiva de derechos de la infancia y la juventud, y el otro tendiente a "acceder a un esquema de información, consulta y toma compartida de las decisiones entre los niños y los adultos de las instituciones de protección" (Estrada, Madrid & Gil, 2000, p. 13).

La conclusión más importante a la que llegaron Estrada et al. (2000) indican que la participación es y se da desde los ámbitos individual y social, dado que cuando el individuo ejerce su derecho a participar y a organizarse "adquiere una nueva concepción de su identidad social e individual, se va apropiando de habilidades para expresarse, de saberes y valores que le han sido ajenos o negados" (Estrada et al., 2000, p. 29). Podría hablarse entonces de la interacción en la familia y en la comunidad, mediada por relaciones dialógicas, necesarias para el trabajo en equipo y para la constitución de experiencias críticas y reflexivas que fortalecen la dinámica social.

En este orden de ideas, se alude a la participación infantil desde el principio de corresponsabilidad (Congreso de Colombia, 2006), entendido como la corresponsabilidad que tiene la familia, el Estado y la sociedad de propiciar escenarios de participación basados en el respeto y en las sanas relaciones para los niños y niñas, con el interés de que disfruten de ambientes de convivencia que les permita el desarrollo individual de sus dimensiones y la posibilidad de constituirse en seres autónomos capaces de establecer relaciones de igualdad, equidad y respeto.

La Asociación Civil *El Arca* le apuesta a la promulgación del derecho a la participación infantil, integrando las dimensiones desde los

órdenes social, jurídico, cultural y político. En este trabajo tomaron especial relevancia la inclusión, la expresión, la participación y la exigibilidad de los derechos por la legalidad de los mismos. En el marco de este estudio, Arrúe y Consoli (2010) expresan que proponer y aplicar formas de garantizar a los niños y las niñas el derecho a participar no es fácil, porque culturalmente la visión de infancia ha estado fragmentada, en tanto se ha asociado con la incapacidad para tomar decisiones, debido a la convicción de que la corta edad de los niños y las niñas anula su criterio para decidir y participar; de esta manera se desconoce que la discusión concertada y negociada le apuesta a la resignificación de la participación infantil.

Desde el contexto local, se puede referenciar que el Mapeo de investigaciones, nombrado en las líneas anteriores, evidenció que el Departamento de Antioquia posee observatorios de infancia y familia en varios municipios de Antioquia, entre los que se encuentran Itagüí, Amagá y Sabaneta, con proyectos de investigación que "dinamizan procesos para repensar lo social, en la perspectiva de generar una cultura sobre los derechos humanos de la niñez y de la familia" (2006, p. 94). En este sentido, cabe señalar que socialmente se busca un cambio en cuanto a la visión de la infancia y sus derechos, lo que por excelencia se vería reflejado en la calidad de vida de los niños y niñas del país.

Igualmente, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde y la Universidad de Manizales, coordinan el proyecto *Niños, niñas y jóvenes constructores de paz*, en el cual se conformó un equipo de 80 niños y niñas, y 160 jóvenes que se convirtieron en formadores activos de sus pares dentro de las instituciones. Este proceso participativo permitió "(…) conocer y comprender los diversos significados, sentidos y percepciones que ellas y ellos tienen frente a ésta [participación], así como las diversas prácticas y fundamentos que ellas y ellos consideran participativas" (Alvarado & Echavarría, 2006, p. 1). Es así como las evidencias demuestran que no se escatiman esfuerzos para el reconocimiento de las capacidades de los niños y niñas; sin embargo sigue siendo pobre la mirada desde la participación infantil, mucho más si se encuentra arraigada en concepciones adultas que podrían estar tergiversando el ejercicio real de este derecho.

Ahora bien, el Concejo de Medellín adoptó mediante el Acuerdo Municipal Nº 84 de 2006, la política pública de Protección y Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia, en la que se fijan como ejes de derecho aquellos establecidos por la Convención Internacional de los derechos del niño y se propone la creación de "(…) un Consejo de Políticas de Infancia, encargado de establecer y evaluar las directrices de la Política de atención a la infancia y la adolescencia" (2006, p. 2), así como la creación del "(…) Comité Técnico Interinstitucional para la elaboración, implementación y evaluación de la Política Pública de protección y atención integral a la infancia y adolescencia de Medellín" (2006, p. 4). Igualmente en esta ciudad se adelantan otros programas liderados por Bienestar Social y la Alcaldía, entre los que se destacan el Sistema de atención a la infancia y adolescencia en situación de calle, y la protección integral al niño o niña en situación de desprotección en las modalidades de: La Casa del Afecto, Redes Hogares de paso N° 1 y Hogar de Paso N° 2.

Es así como las evidencias demuestran que no se escatiman esfuerzos para el reconocimiento de las capacidades de los niños y las niñas en cuanto a las lecciones relacionadas con el tema de su participación; sin embargo, insisto, sigue siendo deficiente la mirada desde la participación infantil, mucho más si se encuentra arraigada en concepciones adultas que podrían estar tergiversando el ejercicio real de este derecho.

4. Comentarios finales

El tema de la participación infantil, desde hace pocos años, empieza a abordarse en un alto nivel de profundidad, gracias a la transformación de la visión que se ha tenido de la infancia. La nueva visión del niño o niña como un sujeto de derechos ha permitido un giro importante en la historia y en su reconocimiento como un ser social, con sentimientos, emoción y palabra.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 151-165, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1318060514

En estas condiciones, el enfoque de derechos para la infancia demanda obligaciones por parte del Estado y la familia, no solo para que se garantice el desarrollo y la supervivencia de los niños y niñas, sino también para dar cumplimiento a los postulados de las diferentes leyes y decretos que velan por la protección de los niños y niñas.

La participación no solo es un derecho por ser emanado de una ley, sino un derecho que tienen todas las personas por su condición humana, por tanto debe ser fortalecido en los niños y niñas desde su nacimiento, por medio de experiencias y vivencias que les permitan ser reconocidos en sus individualidades, y también como actores dentro de los grupos sociales; solo así se podrán crear mecanismos y ambientes que favorezcan la autonomía infantil y la toma de decisiones en procesos participativos. En este sentido, las instituciones sociales se ven abocadas a la necesidad de apostarle al reconocimiento de los niños y niñas como seres humanos con voz y voto en la sociedad.

En suma, y como apoyo a las ideas precedentes, es importante reconocer a los niños y niñas como ejes centrales de todo proceso, y propender que las políticas, planes, proyectos y programas que se desarrollan en cualquier nación estén pensados por y desde ellos; lo que permitirá apostarle no solo a la participación infantil desde acciones reales, sino también al fortalecimiento de la autonomía, la seguridad, la toma de decisiones y la conciencia reflexiva de los niños y niñas. En este punto emerge como síntesis un sinnúmero de interrogantes que culminan en la responsabilidad social de asumir nuevas posturas y concepciones sobre la participación infantil, tras la búsqueda de ambientes y escenarios propicios para el protagonismo de los niños y niñas en la transformación de la realidad.

Lista de Referencias

Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción.* Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Alvarado, S. V. & Echavarría, C. V. (julio, 2006). *La participación, una mirada desde la niñez y la juventud. El caso del programa "Niños, niñas y jóvenes constructores de paz del Cinde y la Universidad de Manizales en Colombia"*. III conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch Internacional. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de: http://www.uam.mx/cdi/pdf/iii_chw/alvarado_echavarria_col.pdf

Ariès, P. (1960). *El niño y la familia en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Arrúe, C. & Consoli, E. (2010). *Ciudadanía con todos: promoviendo el protagonismo infantil*. Rosario: Asociación Civil El Arca.

Badinter, E. (1991). *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVIIe-XX siècle). [¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX]*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassagne, I. (s. f.) *Valoración y educación del niño en la edad media,* (pp. 19-30). Recuperado el 15 de enero de 2011, de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo12/files/51_02_cassagne.pdf

Cohen, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad.* Trabajo presentado en el IV Congreso Argentino de Salud Mental. Recuperado el 5 de noviembre de 2012, de: http://www.psicocent.com.ar/presentacion/php2pdf/psicocent.php?idart=59

Comisión de mapeo de investigaciones & Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia, 2005-2015 (2006). *Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de: http://www.cinde.org.co/PDF/Mapeo%20de%20investigaciones%20primera%20infancia.pdf

Concejo de Medellín (2006). *Acuerdo Municipal N° 84 sobre Política Pública de Infancia y Adolescencia.* Recuperado el 15 de octubre 2011, de: http://www.medellin.gov.co/transito/archivos/normatividad/acuerdos_municipales/2009/2009-acuerdo84.pdf

Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia.* Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de: http://www.oei.es/quipu/colombia/codigo_infancia.pdf

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 811-825.*

Corona, Y. (2000). *La importancia de la participación infantil*. *Ecce Puer-He aquí al niño, 1 (2), pp. 35-37.*

Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.

De Mause, L. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Departamento Nacional de Planeación & Consejo Nacional de Política Económica Social de Colombia (2005). *Conpes 91-Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio-2015.* Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación.

Departamento Nacional de Planeación & Consejo Nacional de Política Económica Social de Colombia (2007). *Conpes 109, Política pública nacional de primera Infancia.* Bogotá, D. C. Ministerio de Educación.

Espinar, A. (s. f.) *El Ejercicio del poder Compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales.* Lima: Save de Children.

Estrada, M., Madrid, E. & Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego. Estrategia para garantizar con calidad los derechos a la educación, la salud y la participación, vinculando a las familias de niños y niñas con experiencia de calle: Programa Nacional de Autoevaluación, Fortalecimiento y Estándares de Instituciones de Protección de la niñez.* Bogotá, D. C.: Unicef.

Gaitán, A. (1998). *Protagonismo Infantil. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del niño: Visiones y perspectivas.* Bogotá, D. C.: Unesco.

Galvis, L. (2009). La convención de los derechos del niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (7), pp. 587-619.*

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica.* Bogotá, D. C.: Unicef, Ensayos Innocenti.

Juárez, L. (2008). *La infancia de nuestro tiempo: demandas en la formación Docente. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional: Repensar la niñez en el siglo XXI*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 25-27 de septiembre. Recuperado el 21 de enero de 2012, de: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Juarez.pdf

Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá, D. C.: Fondo de Cultura Económica.

Lansdown, G. (2005). *Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos.* Roma: Unicef, Save the Children, Centro de investigaciones Innocenti.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Revolución Educativa: Plan sectorial 2006-2010*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación.

Organización de las Naciones Unidas (1990). *Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño. Cumbre mundial en favor de la infancia.* Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

Osorio, E. (2003). *La participación infantil desde la recreación. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación*. Coldeportes/Funlibre. Bogotá, D. C., Colombia, julio 31-agosto 2.

Pérez, J. (1994). El niño como sujeto social de derechos: Una visión del niño para leer la Convención. *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*, (pp. 45-47). Bogotá, D. C.: Unicef.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 151-165, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1318060514

Presidencia de la República de Colombia (2006). *Colombia por la primera infancia: Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años.* Bogotá, D. C.: Presidencia de la República de Colombia.

Quintero, J., Díaz, J. & Gallego, A. (2013). *Concepciones de los docentes sobre participación y responsabilidad democrática en relación con su práctica en el aula de clase*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Rädda Barnen (1999). *Protagonismo y Participación de la Niñez*. San Salvador: Programa Nacional de El Salvador.

Rojas, H. (1998). Promoviendo la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes: Las experiencias de Aquitania y Corabastos, Colombia. *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*, (77-84). Bogotá, D. C.: Unicef.

Sánchez, E. (2008). *El niño a través de la historia.* México, D. F.: GTZ.

Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.

Sauri, G., Negrete, N. & Viveros, F. (2000). Participación infantil: herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la Infancia, 14, pp. 4-9.*

Save the Children (2006). *Participación Infantil en los Procesos Electorales.* Managua/ México, D. F.: Save the Children.

Save de Children & Fundación Bernard Van Leer (2008). *Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Madrid: Planeta.

Touraine, A. (1995). *¿Qué es la democracia?* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Trillas, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, *26, pp. 137-164.*

Unesco (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*. México, D. F.: Unesco.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de Combate*. Bogotá, D. C.: Imprelínea.

Referencia para citar este artículo: Villalta, C. & Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 167-180.

Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina*

Carla Villalta**
Profesora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Valeria Llobet****
Profesora Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Artículo recibido en julio 29 de 2014; artículo aceptado en septiembre 23 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (Descriptivo):*** *Este trabajo analiza las principales tensiones que emergen cuando se pretende adecuar la protección de la infancia provista por el Estado a un enfoque de derechos. Para ello, a partir de los resultados de una investigación desarrollada en las provincias argentinas de Mendoza y San Juan se indagan las formas en que la protección de la infancia es resignificada. Desde una perspectiva que desplaza la mirada desde las normas y reglamentaciones hacia las prácticas y disputas concretas, el objetivo es analizar los esquemas interpretativos a partir de los cuales distintos agentes instrumentan medidas de protección, y cómo a partir de ellos, y de las pujas y conflictos interinstitucionales, los sentidos dados a la protección son construidos, reapropiados y/o contestados.*

Palabras clave: derechos del niño, protección de la infancia, elaboración de políticas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: políticas de infancia, esquemas interpretativos, reconfiguración institucional.

Redefining protection. Systems for the protection of the rights of children in Argentina

• ***Abstract:*** *This paper analyzes some of the main tensions that emerge when trying to modify a State's child protection systems to include a rights-based approach. The way in which child protection is being redefined is examined through the results of research carried out in two Argentinian provinces, Mendoza and San Juan. Based on a perspective that shifts its focus from laws and regulations to current practices and specific cases, the study aims to analyze the interpretative schemes through which various actors develop protective measures, and how, along with inter-institutional conflict, the meanings of child protection are created, reapproriated and/or redefined.*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** se basa en la investigación dirigida por las autoras realizada en el marco del convenio entre la Universidad de Buenos Aires y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (Res. CS 1114/10). Período: agosto de 2010-abril de 2011. El campo de estudios es antropología y psicología.

** Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora (Adjunta) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Investigadora del Equipo de Antropología Política y Jurídica, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Correo electrónico: carla-villalta@gmail.com

*** Doctora en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora (Adjunta) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Coordinadora del Programa de Estudios Sociales en Infancia y Juventud, Cesides, Universidad Nacional de San Martín. Correo electrónico: valeria.s.llobet@gmail.com

Key words: rights of the child, child protection, policy making (Social Science Unesco Thesaurus).
Authors key words: children´s policies, interpretation schems, institutional change.

Ressignificação a proteção: os sistemas de proteção de direitos das crianças na Argentina

• ***Resumo:*** *Este artigo analisa as principais tensões que surgem quando se tenta adequar a proteção da criança fornecida pelo Estado para um enfoque de direitos. Para isso, a partir dos resultados de uma pesquisa realizada nas províncias argentinas de Mendoza e San Juan se indagam as maneiras pelas quais a proteção da criança é ressignificada. A partir de uma perspectiva que desloca o olhar das regras e regulamentos para as disputas e práticas concretas, o objetivo é analisar os esquemas interpretativos a partir dos quais diferentes agentes instrumentam as medidas de proteção, e como a partir deles, e dos conflitos entre agências, os sentidos dados à proteção são construídos, re-apropriados e / ou respondidos.*

Palavras-chave: direitos da criança, proteção da criança, formulação de políticas (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).
Palavras-chave de autores: políticas da infância, esquemas interpretativos, reconfiguração institucional.

-1. Introducción. -2. Lo nacional y lo local: una norma, diversos contextos. -3. Un campo de tensiones: las medidas de protección integral y las políticas públicas. -4. Circuitos, valores y tensiones: la adopción de medidas excepcionales de protección de derechos. -5. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

En los últimos años los procesos de institucionalización de derechos de los niños, niñas y adolescentes han sido objeto de distintos análisis. En efecto, a partir de la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) diversos autores se han interrogado sobre los alcances de sus postulados y de su efectivización en contextos de desigualdad (Fonseca & Cardarello, 2005, Cardarello, 2012), y han analizado los diversos, e incluso hasta contradictorios, sentidos que son adjudicados a los derechos en contextos locales, así como las distintas consecuencias que sus usos particulares acarrean (Reynolds, Nieuwenhuys & Hanson, 2006). También se ha analizado cómo este instrumento internacional de derechos humanos cristaliza y consolida una "concepción universal de la infancia" (Vianna, 2010, Gadda, 2008), mientras que otros trabajos han estudiado cuáles son los efectos que en un mundo globalizado pero desigual tiene la expansión de un discurso de derechos y cómo ese discurso puede enmascarar nuevas formas de colonialismo o dependencia (Pupavac, 2001) o ser expresión de novedosas formas de gobierno en la que se articula el discurso de derechos (Scheinvar, 2007, Schuch, 2009). En un plano teórico-metodológico, por su parte, diferentes autores han enfatizado la necesidad de desplazarse de un paradigma normativo o legalista (Fonseca, 2004, Vianna, 2010, Schuch, 2009, Lugones, 2012) hacia la arena de la política y de las prácticas reales que dan cuerpo a lo que se ha denominado como "protección de la infancia".

Teniendo en cuenta que los derechos en su forma abstracta y descontextualizada poco significan (Fonseca & Cardarello, 2005), nuestro objetivo en este trabajo es analizar algunas de las tensiones que han emergido entre agentes institucionales de diferentes áreas de las políticas públicas a raíz de un proceso de reformulación normativa que promovió una reconfiguración institucional en el campo de políticas de protección de la infancia en la Argentina. Tal reforma, inspirada en los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño, se propuso adecuar la protección de la infancia provista por el Estado a un "enfoque de derechos". Partimos de la idea que los procesos de reformulación legal pueden ser, como señala Schuch (2009), espacios

*DOI:*10.11600/1692715x.1319230914

pertinentes para el estudio de la constitución de los derechos. Sin embargo, entendemos que pueden serlo siempre que consideremos que esa construcción no sólo está informada por reglas y procedimientos, sino fundamentalmente por maneras de "imaginar la realidad" (Geertz, 1994) -que dotan de particulares significados a las prácticas, saberes y dispositivos empleados para la constitución y protección de esos derechos-. De tal manera, a partir de estas ideas, nuestro interés en este artículo es analizar las características que ha asumido este proceso de reformulación normativa en dos provincias argentinas, Mendoza y San Juan,[1] para indagar las formas en que la protección de la infancia es resignificada. Mediante el análisis de dos casos subnacionales, pretendemos señalar un debate respecto al papel de los derechos de niños/as en las lógicas de gobierno de los sectores populares (Schuch, 2009, Scheinvar, 2007, Pupavac, 2001). En efecto, iluminar las diferencias y tensiones presentes en esos casos permite señalar que las formas de regulación articuladas a los discursos de derechos son plurales, discontinuas, y pueden entrar en tensión entre sí.

Para ello, en primer lugar focalizaremos en el campo de tensiones que emergen al momento de instrumentar "medidas de protección integral de derechos". En segundo, analizaremos cómo son significadas por los profesionales de los organismos de protección de derechos las problemáticas en función de las cuales las medidas de separación de los niños de su medio familiar son más frecuentemente adoptadas que a partir de la nueva ley ya no deben ser adoptadas por el Poder Judicial, sino por los nuevos organismos de protección de derechos. Ello con el interés de identificar los esquemas interpretativos a partir de los cuales distintos agentes instrumentan esas medidas, y cómo a partir de ellos, y de las pujas y conflictos interinstitucionales, los sentidos dados a la protección son construidos, reapropiados, y/o contestados (Fonseca & Schuch, 2009).

2. Lo nacional y lo local: una norma, diversos contextos

La retórica de los derechos de los niños en la Argentina, así como en otros países de la región (Fonseca, 2004, Schuch, 2009), se expandió con fuerza una vez sancionada la Convención de los Derechos del Niño (CDN). En el contexto pos-dictatorial argentino, este instrumento fue interpretado por muchos actores como un hito y así fue utilizado para discriminar dicotómicamente las prácticas institucionales que hasta ese momento se habían desarrollado de aquellas que debían ser implementadas de allí en adelante. La eficacia de este discurso como articulador político fue grande ya que resultó totalizador de las narrativas del pasado y permitió la construcción de una ruptura a partir de su emergencia como discurso legítimo. Esta "interpretación fundacional" de la CDN -centrada en la crítica a las facultades omnímodas de los jueces de menores y la judicialización de la pobreza- fue desarrollada durante toda la década de los '90 en la Argentina y estableció los límites conceptuales dentro de los cuales era pensada la "adecuación".[2] Durante ese tiempo distintos actores elaboraron también interpretaciones y "diagnósticos" respecto a las razones por las cuales en nuestro país no se receptaban los principios de la CDN y resultaba tan dificultoso el cambio de "paradigma". Así, mientras algunas de esas interpretaciones sindicaban como responsables de tal ausencia

1 La investigación, solicitada bajo la forma de monitoreo por la agencia nacional de protección de derechos, implicó una estrategia predominantemente cualitativa de entrevistas semi-dirigidas a 67 agentes de niveles provinciales y municipales del ejecutivo -organismo administrativo, educación y salud- del poder judicial y de OSC vinculadas con la implementación de políticas de infancia, en tres municipios de cada provincia, así como revisión documental institucional -organigramas, estadísticas, planes de acción, etc.- y de materiales secundarios -periódicos, estadísticas poblacionales y económicas, etc.-. La estrategia analítica supuso reconstruir las tramas interinstitucionales, protocolos de actuación, y sentidos dados a sus intervenciones por parte de los agentes.

2 La CDN (incorporada a la Constitución Nacional argentina en 1994) actuó en nuestro contexto como catalizador de una serie de críticas a las instituciones destinadas a la minoridad que se venían sucediendo desde mediados de los años '80. En el marco del proceso político originado con la defensa de los derechos humanos tras el fin de la última dictadura militar (1976-1983), la CDN sirvió de estandarte para un movimiento que procuraba una reforma profunda del sistema destinado a los "menores". Así fue significada como fundadora del nuevo paradigma de la protección integral. Sin embargo, la noción de discontinuidad de representaciones y el ineditismo dado a la "protección integral" dificultaron el registro de las continuidades presentes. Tal interpretación caracterizó el campo de las políticas destinadas a la infancia pobre durante la década del '90, y comenzó a ser revisada en los primeros años del presente siglo.

*DOI:*10.11600/1692715x.1319230914

de adecuación a la "falta de voluntad política", otras apuntaban al conservadurismo de la corporación judicial y/o a la incapacidad de aggiornamiento de agentes y operadores de la política pública quienes desconocían la CDN.

La nueva ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en Argentina recién a fines de 2005, fue así presentada como una conquista por los distintos actores que bregaban por ella desde inicios de 1990. En efecto, esta nueva norma reemplazó la cuestionada ley de Patronato de Menores (1919), postuló la creación de un Sistema Integral de Protección de Derechos que debe estar compuesto por todos los organismos y agentes que diseñen, ejecuten e implementen políticas para la niñez, recortó distintas atribuciones judiciales y, entre otras cosas, estipuló que la separación de los niños de su familia debe ser una medida de última *ratio* que en ningún caso puede originarse en la falta de recursos económicos y que debe ser tomada por los organismos administrativos de protección de derechos, y no por el ámbito judicial.[3]

A partir de esos momentos y paulatinamente la mayoría de las provincias ha comenzado -a instancias de diversos actores locales y de un fuerte impulso del Estado nacional- un proceso de adecuación legislativa, sancionando leyes subnacionales o generando Protocolos de actuación. Este proceso revistió también mucha variabilidad, en tanto algunas jurisdicciones, previamente a la nueva ley nacional, ya habían sancionado normativas que pretendieron receptar el enfoque de derechos de la CDN, mientras que otras aun mantenían las inspiradas en el "paradigma tutelar".

Las provincias de Mendoza y San Juan constituyen dos ejemplos contrastantes de esta situación y por ello es fructífero ahondar el análisis en esos contextos. En efecto, Mendoza fue la primera jurisdicción argentina en sancionar, en 1995, una ley mediante la cual intentó receptar los lineamientos de la CDN (Ley 6354). Al contrario, en San Juan durante los años '90 no se verificaron innovaciones legislativas. Recién en 2002 fue sancionada una ley provincial de infancia (Ley 7338) que se implementó muy parcialmente y que -al igual que la ley mendocina- estipulaba que las medidas de protección debían ser tomadas por el ámbito judicial.

No obstante, la ley nacional 26.061 enfrentó a ambas provincias a la necesidad de adecuar procedimientos y recortar facultades judiciales. En Mendoza, ello implicó elaborar diferentes "Protocolos de Actuación", que entraron en vigor en 2008. A partir de ese momento, se crearon diferentes organismos, tales como los Organismos Administrativos Locales de Protección de Derechos (OAL) cuya función es instrumentar medidas de "protección integral" y de "protección excepcional de derechos", y los Servicios de Protección de Derechos (SPD) de nivel municipal. En San Juan se promulgó una ley de adhesión a la norma nacional, y se crearon Dispositivos Territoriales de Protección de Derechos que deben cumplir las funciones encomendadas por la ley nacional a los organismos administrativos de protección de derechos.

En suma en ambas provincias se verifica un proceso de transición, de creación de nuevos organismos y de reformulación de los existentes en el que emergen distintas tensiones. En ellas focalizaremos a continuación.

3. Un campo de tensiones: las medidas de protección integral y las políticas públicas

En sintonía con los postulados propuestos durante años por los activistas de los derechos de los niños, la nueva norma nacional sustrajo de la esfera judicial la facultad de adoptar medidas de protección de derechos y encomendó esta tarea a organismos administrativos, procurando promover así la denominada "desjudicialización de la pobreza", y estipulando la creación del Sistema de Protección Integral de Derechos que debe

3 La nueva ley estipuló dos tipos de medidas: las de "protección integral de derechos" que suponen la movilización de recursos a fin de restituir los derechos vulnerados de los niños (tramitación de subsidios para vivienda, becas para estudio, tratamientos médicos, inclusión en programas de políticas públicas, etc.) y fortalecer sus vínculos familiares; y las "excepcionales de protección de derechos" que deben ser dictadas una vez que se hayan agotado las anteriores e implican la separación de los niños de su medio familiar cuando "estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio" (art. 39, Ley 26.061). Tienen un plazo de 90 días y se prevé la posibilidad de prorrogarlas sólo por acto fundado.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 167-180, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1319230914

estar compuesto por todos los organismos que diseñen e implementen políticas para la niñez. Así, según reza el texto de la ley, se otorga centralidad a la "transversalidad, integralidad y corresponsabilidad" en las políticas específicas del área. Ahora bien, ¿cómo estos postulados intentan ser materializados en la práctica cotidiana?, ¿cómo se interpretan y dotan de sentido?, ¿quiénes son los encargados de llevarlos adelante y cuáles son las dificultades que los actores señalan para ello?

Tanto en Mendoza como en San Juan, los organismos encargados de instrumentar las medidas de protección integral -los Órganos Administrativos Locales y los Servicios de Protección de Derechos municipales, en un caso, y los Dispositivos Territoriales, en el otro-, conformados en general por profesionales jóvenes y con una experiencia basada en el trabajo en organizaciones de la sociedad civil o bien adquirida muy recientemente, desarrollan una tarea de articulación de los recursos existentes y para ello se vinculan con distintos efectores de políticas públicas. La idea de que es imperioso trabajar para que cada uno de los organismos destinado a la infancia asuma un papel activo en la instrumentación de las medidas de protección de derechos se encuentra bastante extendida. Sin embargo, tal idea pareciera ser privativa de las áreas de infancia teniendo un lugar muy secundario en las agendas y preocupaciones de otros organismos, lo que genera no pocas dificultades. Ejemplo de ellas son las tensiones surgidas en la relación que los nuevos organismos de protección de derechos mantienen con aquellas políticas universales que tradicionalmente tuvieron por objeto a la infancia. Es decir, con las instituciones destinadas principalmente a los niños que se ajustaban a las conductas esperadas y esperables atribuidas a "la infancia" o a quienes podían ser encauzados en ellas.

Estas tensiones que emergen con frecuencia cuando se intenta llevar a la práctica la noción de "integralidad" de las políticas sociales, asumen contornos más nítidos y potentes en el campo de las medidas de protección. Además, la naturaleza de esos inconvenientes da por tierra con la idea de que los conflictos sólo se suscitarían entre las áreas administrativas y el Poder Judicial, y ello obliga a reconsiderar los pretendidos beneficios casi automáticos que, según el discurso de los activistas, tendría la desjudicialización de situaciones de pobreza. En otras palabras, sin negar la importancia de la limitación de facultades del Poder Judicial, el análisis detenido de las tensiones suscitadas en las relaciones interinstitucionales permite complejizar la mirada y observar que la "integralidad" y "corresponsabilidad" en muchos casos se desvanecen cuando de lo que se trata es de intervenir en situaciones que los distintos agentes caracterizan como de "descuido", "riesgo" y/o "urgentes".

3.1 Entre escuelas, jueces y organismos de protección

Yo le dedico mucho tiempo de la mañana, por ejemplo, a conversar con las directoras de las escuelas para que comprendan hasta qué punto tienen ellos que incluir no solo al chico en lo educativo sino también al problema. Ellos incluyen al chico y entienden que el problema tiene que quedar afuera, el problema también está incluido. Si el chico tiene un problema familiar, un problema de conducta, de adicción, lo que fuese, generalmente se tiende a derivarlo y nosotros lo que estamos tratando es que contengan un poco más, que retengan al chico con su problema y en todo caso al momento de hacer una derivación que sea una derivación responsable" (Profesional de políticas de infancia 06 - Mendoza)

Según los profesionales de los organismos de protección entrevistados, el área de educación en ambas provincias se ha caracterizado tradicionalmente por la posesión de una lógica propia y, en muchos casos, los objetivos de política educativa no parten de una visión integral en términos de derechos. Las referencias al área de educación como un "compartimento estanco", "rígido" y "cerrado" fueron frecuentes, y en la dimensión de las prácticas cotidianas de los organismos de protección de derechos, sus profesionales se enfrentan con distintas dificultades.

Una de las principales, en Mendoza -tal como reseña la cita anterior- es la derivación de casos que los nuevos organismos reciben del área educativa. En efecto, el hecho de que las

escuelas realicen denuncias sobre situaciones relacionadas con temas tales como reiteración de faltas, deserción escolar o problemas de conducta, demuestra -según los profesionales entrevistados- las falencias que la institución escolar tiene para responsabilizarse del rol que le cabe y generar estrategias de permanencia de los niños/as en ella. Para muchos de los profesionales del área de niñez, esta suerte de desresponsabilización del área de educación no sólo provoca el "colapso" de los organismos administrativos de protección, sino también es indicativa de la pervivencia de procedimientos que resultan en la continuidad de una lógica de intervención basada en la derivación de casos problemáticos que para la escuela pueden ser situaciones donde existan indicios de violencia, como casos de descuido o negligencia en tanto los niños concurren sucios. Así aun cuando actualmente esas situaciones conflictivas no sean ya derivadas al Poder Judicial, son reorientadas hacia el organismo administrativo a fin de que resuelva el problema.

A ello se suma el hecho de que algunas escuelas revelan actitudes expulsivas. Ya sea porque persiste la costumbre de no inscribir a los niños/as que no tengan documentos, de no aceptar a quienes han repetido de grado, o no abrir vacantes para niños con "problemas de conducta". Todo ello, que conforma buena parte de la demanda recibida por los OAL y los SPD, obliga a instrumentar acciones puntuales a fin de que a ese niño le sea garantizado su "derecho a la educación".

> Esto de ampliar los niveles de inclusión es también colaborar con los chicos en los espacios donde están, entonces que se sostengan en la escuela es articular con la escuela para que haya estrategias de seguimiento, si no se hace la exclusión del chico, muchas veces, con rapidez, ya sea porque se porta mal, entonces inmediatamente... que vaya al psicólogo o que lo mandan a la escuela especial o le dicen 'bueno, no vengas más, no vengas más, ya tenés todo aprobado'. Y son chicos que pierden ese espacio de poder ir a la escuela. No es así con todas las escuelas es esa la realidad, pero en algunas ya es algo permanente, incluso si existe algún chico en condiciones difíciles lo derivan (Profesional de OSC 18-Mendoza).

Si de un lado el derivacionismo parece caracterizar la lógica escolar, en ocasiones se observa lo contrario. Tal el caso de situaciones de posible maltrato o violencia hacia niños que estando escolarizados no llegan al organismo administrativo vía la escuela. Al respecto es interesante notar que si algunos profesionales atribuyen este tema al "desconocimiento de la ley" por parte de las autoridades educativas, otros lo vinculan a la selectividad de la mirada y al diferencial diseño de estrategias, lo que hace que el tipo de abordaje dependa de cuál sea el niño que presenta el problema:

> Una cosa que yo les digo a los docentes: llega un chico maltratado con un ojo así a la escuela, y le dicen '¿qué te pasó?', 'y me golpee, me caí', '¿quién es tu mamá y tu papá?', 'es tal persona'. Y a la madre le dicen: 'mire ese chico tiene este problema', cuando los padres vienen a la escuela dicen 'bueno, tuvimos estos problemas', dicen 'bueno, resuélvanlos'. Cuando un pibe viene de una clase más vulnerable el docente no llama a los padres, hacen la denuncia directamente. Hay otro tipo de consideración y de discriminación a los chicos de extracciones más vulnerables (Profesional políticas de infancia 26-Mendoza)

Según agentes del área de educación, ello podría también vincularse a una cuestión que determina buena parte de las prácticas del sistema educativo: la responsabilidad civil de los directores de escuelas. De acuerdo a esta interpretación, en ocasiones los docentes no realizan la denuncia "por temor", ya que no se sienten amparados por un marco legal.

Por su parte, otros docentes parecen ubicarse *per se* en un plano de protección de derechos, asumiendo que sus prácticas incuestionablemente son acordes a una interpretación canónica de los mismos. En este sentido, es importante tener en cuenta que la clave de lectura que utilicen para dotar de sentidos a la ley y definir sus alcances, incidirá en los efectos que ésta tenga. Así, expresiones tales como la ley 26.061 "vino a dar legalidad a las prácticas que ya nos encontrábamos desarrollando" o

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 167-180, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1319230914

"ahora tenemos una ley que respalda el trabajo que veníamos haciendo" por parte de los agentes educativos deben conducirnos a indagar los marcos de significación a partir de los cuales esos agentes atribuyen sentidos a la norma y definen entonces la protección de derechos:

> La escuela empieza a hacerse cargo de los problemas como un actor protagonista, no diciendo 'y bueno vamos a hacer la denuncia no nos queda otra'. No, ahora es 'tenemos que hacer la denuncia'. Vos hacés la denuncia como docente y también sabés que tenés una ley que te dice que la tenés que hacer (…) Entonces yo creo que esta nueva ley de Protección hace que avale un modelo de intervención de los directores con una legalidad muy clara (…) Antes los chicos dejaban las escuelas, es el caso más clásico, y bueno dejaba la escuela. Hoy en día hay todo un seguimiento. Por ahí lo menos eficiente en esto es la intervención del juzgado. (…) Pero al menos para la escuela es una herramienta que ayuda en su modelo de gestión, y de presión. Sí, sí también de presión. Porque dicen 'no, mirá va a ir al juzgado'. Un caso en una escuela que vayan del juzgado a visitar a una familia eso se difunde en toda la comunidad. (Funcionaria del área de educación-Mendoza)

Así, más allá de que exista un Protocolo que estipula que toda denuncia debe ser efectuada al organismo administrativo de protección, la interpretación que realizan algunos agentes es que los habilita a dar intervención al juez, y por ello la valoran positivamente, en tanto la visita del juzgado tendría un efecto ejemplificador.

En San Juan es frecuente la caracterización de que la educación formal "deja afuera a muchos niños" bajo la modalidad del fracaso escolar o no aceptando a determinados niños, y la dificultad de articular acciones fueron mencionadas por distintos agentes. También sucede que ante la imposibilidad de que el área de educación asuma su papel de corresponsable en el Sistema de Protección Integral, se debe activar la red de relaciones del profesional interviniente, reproduciendo así la lógica de intervención del "caso por caso" (Llobet, 2010).

Sin embargo, lo que resultó más significativo en esta jurisdicción fue que la escuela no apareciera como un actor que consulte frecuentemente a los Dispositivos Territoriales o al área de niñez. Antes bien, la percepción que prevaleció fue la del área de educación como un ámbito autónomo que pocas vinculaciones entabla con "el afuera".[4]

Así, además de suplir estas dificultades con la activación de redes interpersonales y seguimientos individualizados, llamativamente desde el área de niñez se diseñó un programa específico para revertir la vulneración de derechos de una clase de niños: aquellos que no son aceptados en las escuelas. Tal el caso del Programa de Inclusión Infanto-Juvenil dependiente de la Dirección de Niñez que, como relataba un funcionario, se dirige a los chicos que "no los reciben en las escuelas".

Esta imposibilidad de trabajar conjuntamente ha llevado en ocasiones a la paradójica situación de que los profesionales de los Dispositivos Territoriales judicialicen el caso para intentar obtener una respuesta del área de educación. Sin embargo, este uso de la instancia judicial no asegura que la medida de protección se concrete:

> Lo que sí nos cuesta muchísimo coordinar, que ha sido lo más difícil para trabajar es con educación. Cuando hay un chico que ha quedado fuera del circuito escolar por alguna razón no hemos podido insertarlo, no hemos podido coordinar con las maestras, es algo que no hemos podido. (…) A veces tenemos un oficio judicial donde la jueza pide que el niño vuelva a la escuela, y no hay caso, no lo recibe la escuela. Lo echaron por mala conducta, porque faltaba mucho, porque era muy rebelde, porque era muy sumiso. No los recibe la escuela, no los recibe. O porque tiene baja nota, no los reciben. (…) Y no, no podemos insertarlos, con educación no podemos ¡y eso que está el pedido del juez! (Profesional de políticas de infancia 45 -San Juan)

4 Según los profesionales que trabajan en la atención directa de niños/as y familias, las decisiones que adopta la escuela a son muy difíciles de revertir. En tal sentido, nos relataban: "Una mamá que viene y dice: me han expulsado a mi hijo por mala conducta y no podemos hacer más nada" (Profesional de políticas de infancia 45-San Juan).

*DOI:*10.11600/1692715x.1319230914

La pervivencia de este tipo de prácticas no se debe sin más al conservadurismo de los jueces, a su discrecionalidad o a la incapacidad para adecuar sus prácticas a un enfoque de derechos, así como no es atribuible a las lógicas de gobierno de la infancia sin más. Antes bien esa perdurabilidad mucho se relaciona con la capacidad de las distintas áreas de políticas públicas para instrumentar circuitos legítimos de acción que logren revertir los sistemas de clasificación que subyacen a las prácticas institucionales. Tales sistemas clasificatorios se nutren de oposiciones binarias (práctica pedagógica vs. atención especializada; enseñanza vs. asistencia, etc.), que demarcan la configuración del sistema de protección en relación con el sistema educativo.

3.2 Hospitales y comités especializados: descuidos, negligencia y denuncias

En las relaciones que los organismos de protección de derechos entablan con el área de salud, los agentes también cumplen un papel de mediadores, y para ello activan sus redes de relaciones personales de modo que, por ejemplo, el turno necesario se obtenga en un plazo razonable o que el niño/a o adolescente sea atendido en el centro de salud aun cuando concurra solo. Ahora bien, las relaciones más conflictivas con este sector parecen darse respecto de las situaciones que son catalogadas por los servicios de salud bajo los amplios rótulos de "riesgo" y de "maltrato". Y ello porque la mirada médica predominante frente a indicios que puedan conducir a sospechar que alguno de estos "intolerables" (Fassin & Bourdelais, 2005, Grinberg, 2010) se encuentra presente, antepone la urgencia y la necesidad de preservar la integridad física del niño y, en muchos casos, judicializa la situación.

En ambas provincias existen áreas sanitarias especializadas en maltrato infantil. En San Juan, el Comité de Maltrato Infanto Juvenil que interviene en los casos en que se sospecha que los niños son víctimas de violencia física, abandono o negligencia. Para graficar qué se entiende por negligencia, una profesional de este Comité relataba:

> En la negligencia entra desde no vestirlos adecuadamente, por ejemplo, que en pleno invierno aparezcan con ojotas. Que no vayan a la escuela. Que no tengan las vacunas. Que no estén documentados. Que no les hagan los controles médicos. Que los manden a mendigar. Además de la higiene (…) La desnutrición grave, porque si bien la desnutrición puede tener un origen estrictamente biológico, para que llegue al grado tres ha habido negligencia, porque no han tomado medidas previas. Los chicos que ingresan con un shock insulínico (…) o un cuadro asmático agudo, todos esos cuadros son porque hubo negligencia en el cuidado". (Profesional del área de Salud -San Juan)

Los profesionales de la Dirección de Niñez señalan que la relación con este Comité es nula, una muestra de los desafíos existentes para la implementación del Sistema de Protección. Al respecto es ilustrativo el relato de un funcionario de la Dirección de Niñez:

> Cuando un pibe llega al Hospital Rawson en un cuadro de desnutrición o presenta una situación con indicadores de violencia, existe un espacio que es el Comité de Maltrato que, en vez de poner en conocimiento a la autoridad administrativa que somos nosotros, hace una denuncia, hace un abocamiento a través del Ministerio Público. Ahí hay un ejemplo de cómo ni siquiera los mismos actores del mismo poder nos reconocemos parte del sistema y seguimos actuando de la misma manera, o sea, judicializamos un montón de situaciones que probablemente requieran una judicialización pero que podría, paralelamente, intervenirse desde lo administrativo, resolverse un montón de situaciones independientemente de que hay un nene que haya que judicializar, o a lo mejor en la intervención administrativa surge que no hay necesidad de judicialización. (Funcionario del área de niñez -San Juan)

Así, si bien se reconoce que algunos casos que el Comité judicializa lo ameritarían, se estima que la gravedad aducida por estos profesionales se relaciona con su particular mirada y definición del "riesgo", que es

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 167-180, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1319230914

diagnosticado en función de indicadores físicos y emocionales, sin tener en cuenta el contexto social. De tal manera, desde una visión del niño en tanto paciente diagnostican el "riesgo"[5] y asocian marcadores físicos o patologías (hematomas, desnutrición, falta de higiene, asma) con categorías tramadas en términos de sanciones morales a los responsables de esos niños (negligencia, maltrato, descuido).

Estas visiones respecto de lo que implica la protección de la infancia no son exclusivas de este tipo de comités, sino que se encuentran bastante extendidas en esta área. Como planteaba una profesional entrevistada:

> Yo trabajo en un Centro de Salud también (…) y lo que tienen los médicos que es una lucha: '¡ese niño está abandonado lo tienen que institucionalizar!' (…) ellos quieren que ahí nomás venga el móvil y se los lleve, los metan en un Hogar, se los quiten o se los den a otra familia (…) Con los médicos cuesta mucho, enseguida se ponen de los pelos cuando ven un niño abandonado y si ven que no se los quitamos ¡ya estamos trabajando mal! (Profesional de políticas de infancia 46 -San Juan)

En Mendoza también se observa una tensa relación con algunos grupos profesionales del área, principalmente con el Grupo de Alto Riesgo (GAR) creado en 1998 por el Ministerio de Salud provincial. Este programa interviene cuando se determina riesgo social, maltrato físico o psicológico, negligencia, abandono, abuso sexual, categorías de límites altamente porosos que llegan a incluir embarazo adolescente o niños que no concurren al colegio, ya que -como planteaba un profesional del programa- se les está "negando su derecho a la educación. No hay maltrato físico, ni nada. La negligencia materna es no enviarlo al colegio" (Profesional del área de salud-Mendoza).

Antes de la aplicación de la ley 26.061, estos equipos profesionales se relacionaban asiduamente con el Poder Judicial, dando intervención a los juzgados en todos los casos en que consideraban necesaria la adopción de una medida tutelar. Ahora bien, con la suscripción del Protocolo específico este circuito formalmente se modificó -en tanto deben dar intervención al organismo administrativo- y ello originó distintas reacciones:

> con los juzgados trabajamos mucho mejor que con el órgano. (…) Porque creo que -y te voy a ser muy sincero en esto- me parece que el órgano surgió muy rápido… a nosotros nos capacitaron para empezar un programa que comenzó en el '98 y aún seguimos capacitándonos. Esta gente, los que armaron esto, buscaron gente -que yo no digo que sean malos profesionales- pero no los capacitaron. Les dieron un manejo de la situación que lo hacía un juzgado adonde nosotros entrábamos y hablábamos con el secretario, con el juez directamente. Porque el GAR sigue entrando a los juzgados. 'Sí, sí es del GAR que pase. Doctora, doctor'. 'Pasa esto, esto y esto'. Bueno, resolvíamos y arreglábamos. (…) Y le dieron todo este manejo a gente que no está dentro del hospital. (…) Porque, de última, nosotros llevábamos los problemas, pero la responsabilidad y la decisión era de los jueces. Esta gente tiene que tomar decisiones y no están capacitados (…) Porque ellos [los jueces] nos tenían tal confianza que ya nosotros le llevábamos la solución, sugerir, lógicamente hay que sugerir, vos viste cómo es esto- y ellos… Listo. (…) Aunque el sistema no era nuestro, la decisión era favorable. (Profesional del área de salud 33 -Mendoza)

En esta cita se condensan muchos de los sentidos y valores que son confrontados en las disputas con los órganos administrativos. La confianza, el nivel jerárquico, el poder de decisión y sobre todo la aceptación de las sugerencias realizadas -la percepción de "estar hablando el mismo idioma"- son valorados

5 La categoría "riesgo", cuya raigambre moral ha sido ampliamente debatida en el clásico trabajo de Robert Castel (1984), ha sido incorporada al campo epidemiológico y desde allí al ámbito de la clínica en un pasaje que, como señala Almeida-Filho (1992), constituye una aberración. En efecto, el diagnóstico clínico individual del riesgo es casi un oxímoron, en tanto éste -que constituye una medida probabilística y poblacional- sólo puede calcularse, y atribuir la porción de riesgo a que cada sujeto contribuye estadísticamente como "propia" de un sujeto específico es una falacia ecológica.

positivamente por estos profesionales y son usados para caracterizar la relación que mantenían y que, en ocasiones, aun mantienen con el Poder Judicial.

Si bien los agentes sanitarios vinculados a las áreas de maltrato o la asistencia pediátrica no constituyen un actor homogéneo, tienden a establecer lecturas sobre la violencia, las formas de crianza, la maternidad, las familias pobres, que recrean bajo un aparente "marco de derechos" las formas de la "negligencia", y operan solicitando la sanción efectiva a tales familias (Fonseca & Cardarello, 2005). Y en estos casos se observa que tales esquemas interpretativos, y los sentidos atribuidos a la eficiencia y la efectividad de las acciones que se tramaban en el anterior circuito de la protección, resultan en ideologías institucionales y rutinas burocráticas que articulan la responsabilidad materna, la eficiencia de los "expertos", y el discurso de derechos, para defender áreas de incumbencia consideradas exclusivas y para dar cuenta de las formas de regulación específica.

4. Circuitos, valores y tensiones: la adopción de medidas excepcionales de protección de derechos

Hasta aquí vimos cómo los distintos agentes procuran materializar los postulados relativos a la "integralidad, transversalidad y corresponsabilidad". Ahora nos detendremos a examinar cómo esas tensiones se recrean y otras nuevas se identifican cuando la medida a adoptar es la de separación de los niños de su medio familiar.

Cada una de las provincias ha establecido circuitos para la adopción de estas medidas, que varían en su grado de formalización como en la injerencia que en ellos tiene el Poder Judicial. Más allá de las distintas dificultades de articulación y coordinación de acciones, nuestro interés en este apartado es analizar cómo son connotadas y significadas por los profesionales de los organismos administrativos las problemáticas por las cuales las medidas de protección excepcional de derechos son más frecuentemente adoptadas.

4.1 Criterios de oportunidad para la adopción de las medidas excepcionales

A grandes rasgos y esquemáticamente las situaciones que los agentes entrevistados refieren como motivos para la adopción de una medida excepcional de protección, pueden ser agrupadas en dos grandes tipos: por un lado, las situaciones de riesgo caracterizado como "inminente e inmediato"; por otro, las originadas en el fracaso de anteriores y sucesivas intervenciones sobre la familia de los niños/as y/o adolescentes.[6]

En principio, las razones que pueden ser denominadas como de riesgo inmediato engloban las situaciones en las que los niños/as son o se presumen víctimas de abuso sexual, violencia y malos tratos. Estas situaciones cuando ocurren en el ámbito intrafamiliar dan lugar, en ocasiones, a la adopción de medidas cautelares por parte de la justicia que ordenan la exclusión del agresor y/o la prohibición de acercamiento. Sin embargo, en otras ocasiones derivan en la separación de los niños de su medio familiar, en tanto lo que se evalúa es la (in)capacidad de los otros integrantes de la familia -en especial de la madre- para el cuidado de ese niño/a. En esas ocasiones, puede suceder que el manto de sospecha hacia la madre se extienda respecto de su desempeño en relación con sus otros hijos, lo que redunda en la adopción de una medida excepcional que también incluya a los hermanos del niño/a víctima. En esos casos, el desconocimiento de la familia de la situación que atraviesa el niño es valorado negativamente por los profesionales intervinientes y es interpretado como muestra de la complicidad de la familia en tanto, como relataba una profesional, en tales casos se está frente a una "familia cómplice" (Profesional políticas de infancia 26-Mendoza).[7]

6 Otra de las situaciones que origina la adopción de una medida excepcional está dada por los casos de adolescentes menores de 16 años imputados de haber cometido un hecho delictivo que son no punibles. En estos casos, los juzgados penales de menores no continúan interviniendo -como sí lo hacían cuando regía la ley 10.903- y dan intervención a los organismos administrativos de protección, quienes evalúan si el adolescente puede continuar conviviendo con su familia. Si surge que no lo haga, dicta una medida excepcional para separarlo de su medio familiar e incluirlo eventualmente en un instituto.

7 En estos casos se observa nítidamente el desigual abordaje y las diferentes posibilidades con las que cuentan las familias de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 167-180, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1319230914

En estas situaciones las instituciones hospitalarias cumplen un destacado papel y la asociación directa entre violencia o abuso e incapacidad de los adultos responsables de los niños, así como la perentoriedad de dar fin a la situación, resultan en la inexorabilidad de una decisión que implica interrumpir la residencia compartida. En buena medida, en tanto estos sucesos lindan con "lo intolerable" (Fassin & Bourdelais, 2005), las respuestas que se elaboran para hacerlos cesar son las menos proclives a ser interrogadas por parte de los profesionales.

Otro tipo de problemática es la originada por el fracaso de anteriores intervenciones. Así, la situación de vulneración de derechos por la que atraviesan los niños/as es catalogada en términos de "negligencia", "descuido" y/o "abandono", en tanto no presentan condiciones de higiene, se encuentran mendigando, no concurren a la escuela, se enferman recurrentemente o tiene signos de desnutrición. Son entonces activadas distintas estrategias para proveer recursos materiales y "fortalecer a la madre en su rol". Sin embargo, si aun así las conductas negligentes no son modificadas, después de un plazo variable el fracaso comienza a vislumbrarse. El mentado fracaso de las intervenciones se asocia a la falta de respuesta por parte de la familia de los niños, a su "falta de adherencia al tratamiento". Un tratamiento cuya finalidad es lograr que sus padres, en especial sus madres, se convenzan de la necesidad de modificar sus conductas, y si eso no ocurre la familia será considerada "inviable".

Estas situaciones no son sencillas para los profesionales que intervienen. Apreciaciones tales como "no entender" o "no poder comprender" cómo una madre actúa de determinada manera, referencias a la "impotencia y enojo" que les generan determinados casos, dan lugar a diferentes interpretaciones que lejos de ser uniformes, varían de acuerdo a la experiencia, nivel de formación y posturas ideológicas sustentadas por cada profesional. No obstante, los distintos agentes se rigen por modelos de género bastante uniformes que atribuyen la responsabilidad por la crianza de manera exclusiva a la madre, y al mismo tiempo construyen ideas sobre las competencias para tal tarea centradas en su capacidad moral y amorosa y en estereotipos sobre la abnegación maternal, sin tener en cuenta los recursos sociales y redes de apoyo de tales mujeres.

Por otro lado, a algunos profesionales estas situaciones les permiten ver que aun cuando esas familias sean acreedoras de múltiples intervenciones, no es la cantidad sino la calidad y el lugar desde el que son formuladas lo que determina o lleva implícito su fracaso. Al respecto son ilustrativas las palabras de una profesional de una larga trayectoria en el área de infancia:

> la mayoría de las familias con las que nosotros trabajábamos, no te creas que eran familias que no estaban trabajadas, eran familias muy trabajadas, ¿y qué pasaba? hartas estaban, hartas de la promesa 'vengo mañana' y volvían dentro de 2 meses, familias que, también, no creían mucho. Relacionarse con una familia en una situación de alta vulnerabilidad no es para cualquiera.
> E: ¿Muy trabajadas por quién?
> -: Por la comunidad, por la trabajadora social del juzgado, por la del centro de salud, por la de la escuela y siempre con esta mirada intrusiva, a ver 'vos mamá, sí, sos un desastre, no los mandás a la escuela' (Profesional de políticas de infancia 19-Mendoza)

Sin embargo, otros antes que ensayar una revisión de sus propias prácticas, depositan en la falta de adhesión de las familias a los

los niños/as según cuáles sean sus condiciones materiales de vida. Así, por ejemplo, la medida de exclusión o prohibición de acercamiento del agresor tiende a volverse irreal en aquellos lugares de residencia propios de las clases bajas, en los cuales el "hogar" de la familia nuclear no tiene fronteras tan definidas ni cerradas sobre sí mismas como es usual o al menos deseable en las familias de sectores medios. Muchas veces evaluados en términos de hacinamiento o promiscuidad, estos hogares se encuentran conformados por la parentela extensa y se caracterizan por la proximidad física con otras casas y por una textura que puede considerarse abierta. En todo caso, es difícil que un hombre encuentre otro lugar para vivir; y/o en otro orden de ideas, que una madre de un niño/a víctima de este tipo de delitos pueda iniciar un proceso -terapéutico u otro- que la apuntale en su rol y que la fortalezca -a los ojos de los distintos profesionales intervinientes- como alguien capaz de brindar la protección necesaria.

*DOI:*10.11600/1692715x.1319230914

preceptos profesionales la razón de las medidas excepcionales. En estos casos, las valoraciones de la *inviabilidad* de las familias se traman con apreciaciones sobre el aprovechamiento que realizan de los recursos del Estado y de la utilización que hacen de sus hijos para seguir recibiendo subsidios o ayudas. La construcción de familias "tramposas" o dependientes más allá de lo moralmente aceptable alude a un conglomerado de representaciones sobre las familias asistidas que aumenta la distancia social entre éstas y los profesionales.

> Los casos de negligencia y abandono son, por ejemplo, niños que no están escolarizados, están todo el día… Hay zonas marginales donde los niños no concurren al colegio y andan todo el día en la calle, son niños en la calle. Entonces hay una falta de control por parte de la madre. Madre que refiere, a veces, que trabaja y es mentira, está todo el día deambulando, o no sé si deambulando, sino en lo del novio, con figuras parentales distintas para ese núcleo familiar. 'Le doy un hijo a este, un hijo al otro, al otro'. Y van rejuntando, le piden ayuda al centro de salud a través de la caja comunitaria, pero los niños se crían solos, en la calle. Entonces, por ahí, vienen los vecinos hacen la denuncia por tales y tales niños, aparte de no concurrir a clase, están todo el día mugrientos, están sucios, y andan hasta altas horas de la noche en la calle. Entonces, cuando vienen acá, te los traen todos cambiaditos, lavaditos y se piensan que nosotros no vamos a ir a verlos después, o que la agente sanitaria no nos va a decir la realidad. (Profesional del área de salud 3-Mendoza)

En estos casos la medida excepcional aparece como un recurso salvacionista orientado a cambiarles el destino a esos niños/as, o bien como un recurso coactivo pero a la vez pedagógico tendiente a modificar esas conductas. Al respecto, una profesional, después de relatar las peripecias de su trabajo con un caso "largo y complicado" en el que los padres no modificaban sus conductas a pesar "de la ayuda recibida", consideraba:

> La idea es buscar un cambio en la familia. Que no sientan que el Estado solamente tiene que darles plata, ellos tienen que garantizar, y también uno como parte del Estado tiene que garantizar que los chicos estén a resguardo (…) La idea es que el niño esté en el ámbito de su familia, esté con sus hermanos, pero muchas veces estas son estrategias para que ellos crean que esto puede pasar, que ellos pueden perder la tenencia de los chicos, muchas veces [con la adopción de una medida excepcional] se genera un cambio en la familia, y a veces no. Pero la mayoría de las veces cuando pasa es como que empiezan a ver (Profesional de políticas de infancia 16 - San Juan)

El uso de la medida como amenaza o como estrategia de persuasión coactiva para que la familia cambie es un recurso válido para muchos profesionales de los nuevos dispositivos de protección. Así, la tensión entre el derecho de los niños a convivir con su familia y a no ser separados de ella arbitrariamente, pero a la vez asegurarles la protección necesaria a fin de que tengan -al decir de algunos profesionales- un destino, se instala con frecuencia.

Más allá de que los agentes expresen que cada caso es singular, del análisis sobre las formas en las que interpretan y lidian con situaciones de extrema desigualdad y/o marginalidad, se observan determinadas regularidades en sus acciones. Regularidades que tienen como común denominador la tendencia a moralizar hábitos y costumbres familiares que, por distintas razones, no se adecúan a lo que debe ser la crianza de los niños y las obligaciones asociadas a la buena maternidad y paternidad. Cierto es que determinar cuáles conductas se asocian al descuido y cuáles son producto de situaciones de extrema pobreza instala a los profesionales en un difícil lugar. Igualmente, trabajar en pos de la "responsabilización" de la familia por el cuidado de sus hijos implica desandar años de una lógica de dependencia y subordinación que ha estado presente -y en buena medida aun lo está- en las políticas diseñadas para la infancia pobre y sus familias.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 167-180, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.1319230914

5. Consideraciones finales

Pensar en las actuales formas de intervención social y en la retórica de derechos de los niños/as como productos provisionales de procesos en los que una diversidad de actores han reclamado para sí la legitimidad para intervenir, permite observar que los nuevos dispositivos de protección, si bien auspiciosos para procurar transformaciones de las prácticas destinadas a la infancia pobre, cobran materialidad en complejos escenarios en los que distintos enfoques sobre los derechos y la protección se encuentran en disputa. En tal sentido, la normativa y la institucionalidad que postula, lejos de ser una suerte de receta que los agentes aplican mecánicamente, son constructos atravesados una compleja trama de relaciones de poder, relaciones sociales y rutinas institucionales.

Por ello, el análisis de las tensiones que emergen cuando se procura adecuar la protección de la infancia a un enfoque de derechos, permite observar que el Estado antes que constituir una estructura homogénea con una direccionalidad única y lineal, es una instancia heterogénea y por veces contradictoria en la que difícilmente se pueden delimitar espacios -o grupos y organismos- que sean uniformemente resistentes al cambio o bien partidarios de él. Asimismo, permite observar que las prácticas empleadas para la constitución y protección de los derechos de los niños son, en gran medida, producto de las interpretaciones y negociaciones de los agentes estatales y no estatales, y de sus sistemas de clasificación. Así, es preciso considerar las disputas entre diferentes organismos, antes que como un telón de fondo o meros obstáculos, como elementos constitutivos de las formas que asume la intervención sobre la infancia y sus familias, ya que a partir de ellas se definen también sus alcances (Villalta, 2010).

La búsqueda de impacto cultural de la CDN y de las transformaciones institucionales y legislativas en ella inspiradas, parece permitir especificar los argumentos críticos del efecto del enfoque de derechos. Tal como fuera señalado por Fonseca y Cardarello (2005), los sistemas clasificatorios implicaron el pasaje de la pobreza a la negligencia como motivos de intervención. En los casos analizados, podemos ver cómo tales desplazamientos, lejos de responder a criterios clasificatorios fijos, adquieren especificidad en distintas instituciones y son objeto de disputa y negociación.

Tal heterogeneidad de interpretaciones y prácticas institucionales hace a un debate con las perspectivas que totalizan la intervención estatal, y que la hacen coincidir con la estatalidad en sentido estricto. El papel de la retórica de derechos es así controversial, en tanto trama y resignifica la protección a niños y niñas como articula formas de gobierno de las familias de sectores populares. En tal sentido, si bien es de señalar el avance de formas de juridificación de las relaciones sociales (Schuch, 2009, Scheinvar, 2007, Pupavac, 2001) la misma se enmarca en modos de gobierno flexibles, que tramitan de maneras mucho más negociadas y variables los procesos de administración de niños y niñas de sectores populares. De hecho, si bien las categorías movilizadas alrededor de las familias de sectores populares dotan de un carácter marcadamente moralista a muchas de las intervenciones, las disputas por el gobierno mediante los derechos de los niños parecen enfocarse mucho más en "quién" gobierna que en "quiénes" son gobernados. Como los resultados presentados aquí procuran demostrar, es en los circuitos entre instituciones y las redes de relaciones entre actores en el territorio donde el carácter específico de la protección de derechos debe buscarse.

Lista de referencias

Almeida, F. N. (1992). A deconstrução do conceito de risco. *Physis, 3, pp. 33-54.*

Cardarello, A. (2012). O interesse da criança e o interesse das elites: escândalos de 'tráfico de crianças', adoção e paternidad no Brasil. *Scripta Nova, 16 (395), pp.10-23.*

Fassin, D. & Bourdelais, P. (eds.) (2005). *Les Constructions de l'intolérable. Etudes d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral.* París: La Découvert.

Fonseca, C. (2004). Os direitos da criança. Dialogando com o ECA. Em C. Fonseca, V. Terto & A. Caleb-Farias (orgs.)

Antropologia, diversidade e direitos humanos. Diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: UFRGS.

Fonseca, C. & Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. En S. Tiscornia & M. Pita (eds.) *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica.* Buenos Aires: Antropofagia.

Fonseca, C. & Schuch, P. (2009). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico.* Porto Alegre: UFRGS.

Gadda, A. (2008). *Rights, Foucault and Power: A Critical Analysis of the United Nations Convention on the Rights of the Child.* Edinburg: The University of Edinburgh.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Hecho y ley.* Buenos Aires: Paidós.

Grinberg, J. (2010). De "malos tratos", "abusos sexuales" y "negligencias". Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños. En C. Villalta (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos.* Bernal: UNQ.

Lugones, M. G. (2012). *Obrando en autos, obrando en vidas. Formas y fórmulas de Protección Judicial en los tribunales Prevencionales de Menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI.* Rio de Janeiro: E-papers.

Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones para menores en la era de los derechos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pupavac, V. (2001). Misanthropy without borders: the international children's rights regime. *Disasters, 25 (2), pp. 95-112.*

Reynolds, P., Nieuwenhuys, O. & Hanson, K. (2006). Refractions of Children's Rights in Development Practice: A View from Anthropology-Introduction. *Childhood, 13 (3), pp. 291-302.*

Scheinvar, E. (2007). *O conselho tutelar como dispositivo de governo.* Uberlândia: I Colóquio Nacional Michel Foucault.

Schuch, P. (2009). *Práticas de justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA.* Porto Alegre: UFRGS.

Vianna, A. (2010). Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones a partir de procesos de guarda de niños. En C. Villalta (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos.* Bernal: UNQ.

Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social, 1 (2), pp. 81-99.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 167-180, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.1319230914

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Brenes-Peralta, C. & Pérez-Sánchez, R. (2015). Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 183-194.

Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas*

Carlos Brenes-Peralta*
Profesor Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Rolando Pérez-Sánchez**
Profesor Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Artículo recibido en junio 24 de 2013; artículo aceptado en octubre 2 de 2013 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En esta investigación estudiamos el papel de la agresión y la empatía como predictores de la tendencia en niños y niñas a jugar videojuegos solos o acompañados. En el estudio utilizamos el enfoque revisado del manejo emocional aplicado al uso de videojuegos (Vorderer, Hartmann & Klimmt, 2006). Realizamos una encuesta con 395 estudiantes costarricenses de escuelas públicas y privadas de San José (M= 10.69 años). Los resultados señalan que los niños y niñas con puntuaciones altas en agresión conductual y empatía emocional tienden a canalizar la agresividad y la empatía en el juego compartido. Los niños y niñas con puntuaciones altas en empatía conductual tienden a jugar solos. Proponemos la discusión sobre estos resultados mediante la teoría del manejo de las emociones.*

Palabras clave: Infancia, Videojuego, agresión, Costa Rica (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: empatía, contexto social de uso.

Empathy and aggression in children´s video gaming

• ***Abstract (analytical):*** *This study examined the role of aggression and empathy as predictors of the tendency of children to play video games alone or in the company of others. The study used the revised mood management approach applied to video game use (Vorderer, Hartmann, and Klimmt, 2006) with a survey conducted with 395 Costa Rican students from private and public schools in San Jose (M= 10.69 years). The results show that children with high scores in behavioral aggression and emotional empathy tend to channel aggressiveness and empathy in contexts of shared gaming while hildren with high scores in behavioral empathy tend to play by themselves. These results are discussed within the framework mood management theory.*

Key words: childhood, video games, aggression, Costa Rica (Social Science Unesco Thesaurus).

Authors key words: empathy, social context of gaming.

---

* Este artículo de ***investigación científica y tecnológica*** se deriva de la investigación titulada: *Dimensiones psicosociales asociadas al uso de los videojuegos en niños y niñas escolares de instituciones públicas y privadas de zonas urbanas de San José.* Esta fue elaborada por el autor Carlos Brenes-Peralta y supervisada por el autor Rolando Pérez-Sánchez, del 9 de febrero del 2007 al 6 de febrero del 2009, como proyecto de tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Área Psicología. Sub-área Psicología Social.

** Bachiller y Licenciado en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Magíster en Investigación Social con especialidad en Ciencia de la Comunicación de la Universidad Libre de Amsterdam (Países Bajos). Correo electrónico: brenesc@gmail.com

*** Licenciado en Psicología de la Universidad de Costa Rica, Doctor en Sociología (Psicología Social) en la Facultad de Ciencias Sociales de la J. W. G. Universidad de Frankfurt (Alemania), profesor catedrático de la Universidad de Costa Rica, subdirector del Instituto de Investigación Psicológica de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: rolarez@gmail.com

Empatia e agressividade no uso de videogames por crianças

• ***Resumo (analítico):*** *Esta pesquisa estudou o papel de agressão e empatia como indicativos da tendência em crianças para jogar sozinho ou acompanhado. O estudo utilizou o enfoque de gestão emocional aplicada ao uso de videogames (Vorderer, Hartmann e Klimmt, 2006). A pesquisa foi realizada com 395 estudantes de Costa Rica, de escolas públicas e privadas em San Jose (M = 10,69 anos). Os resultados indicam que as crianças com altas pontuações em agressividade comportamental e empatia emocional tendem a canalizar a agressividade e empatia em jogo compartilhado. Crianças com altas pontuações em empatia comportamental tendem a jogar sozinhas. Esses resultados são discutidos com a teoria de gestão de emoção.*

Palavras-chave: as crianças, videogames, agressão, Costa Rica (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: empatia, contexto social de uso.

-1. Introducción. -2. Preguntas de investigación e hipótesis del estudio. -3. Método. -4. Resultados. -5. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

En el presente artículo estudiamos el papel de la agresión y la empatía en la predicción de la tendencia a jugar videojuegos, en soledad o con compañía. Se considera que la frecuencia de jugar en soledad o en compañía de otros puede ser una variable relevante para entender, desde un punto de vista psicológico, las características del uso de videojuegos y sus posibles efectos.

En este estudio nos interesamos por indagar la tendencia al respaldo de la agresión y la empatía como formas de comportamiento interpersonal que podrían ayudar a explicar la preeminencia de un contexto de uso de videojuegos, u otro.

A partir de la revisión de la literatura, podemos concluir que la variable contexto social de uso no ha sido estudiada hasta ahora y aún menos su asociación con las variables de agresión o empatía. Definimos el contexto social de uso como la frecuencia con la que una persona tiende a jugar videojuegos, ya sea sola o junto con otras personas físicamente presentes, que también juegan el mismo videojuego.

Al considerar el contexto social del uso de videojuegos como un espacio de entretenimiento en donde el niño o niña puede interactuar con otros, en términos del comportamiento interpersonal, los conceptos de empatía y agresividad son objeto de interés particular para el presente estudio.

Según Grusec, Davidov y Lundell (2002), la empatía es una respuesta ante la aflicción de otra persona con una emoción similar. De forma más general, Batson (2009) señala que la empatía comprende diferentes dimensiones, que aunque la investigación científica ha considerado de forma separada, están entrelazadas. Según el autor, la empatía supone la capacidad de sentir de la misma manera que la otra persona está sintiendo, la adopción de una posición o una respuesta neuronal congruente con la posición de la persona observada y la posibilidad de adoptar la perspectiva del otro en su situación particular. Para que esto ocurra las personas deben tener la capacidad de reconocer e identificar los pensamientos y estados afectivos de la persona observada. Como consecuencia de esta simulación cognitiva, las personas pueden experimentar estrés al observar a personas sufriendo, así como experimentan una emoción congruente con el estado emocional de la otra persona.

El desarrollo de la empatía responde a las capacidades cognoscitivas y sociales que ha alcanzado el niño o niña en determinado momento (Schaffer, 2000). Según Schaffer (2000), hacia el final de la niñez se desarrolla una empatía hacia la condición de vida del otro, en la cual los niños y niñas perciben los sentimientos de los demás no solo como reacciones momentáneas sino como expresiones de su experiencia de vida general. El afecto provocado por la empatía se combina entonces

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 183-194, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13110020813

con una representación mental de la condición general del otro. Además, según Schaffer, existen diferencias patentes entre cada niño o niña en el grado en el que experimentan empatía hacia los demás. Estas obedecen, por un lado, a la información que reciben de los agentes de socialización, por ejemplo los padres y madres. Por otro, los niños y niñas evalúan su propia conducta y de percibirse como serviciales y capaces de beneficiar a otros, concluyen que el comportarse de esta manera vale la pena ser repetido e incorporado como parte permanente de su identidad.

En cuanto a la agresividad, Underwood (2002) la define como aquella conducta orientada a dañar a alguien y en la que la víctima percibe que es lastimada. Anderson y Bushman (2002) señalan que la agresión implica una fase de evaluación tanto cognitiva como emocional. Según los autores, estas fases permiten procesar la información proveniente de una situación determinada, o que es aportada por factores internos de la persona. Este es el caso del plano conductual, que sucede como consecuencia de la evaluación anterior. En la fase evaluativa se ponen en juego una serie de mecanismos cognitivos como la activación de determinados heurísticos y guiones que van a favorecer o a inhibir la conducta agresiva. Así mismo, los estados de ánimo y emociones, que son accesibles y prominentes en un momento dado, van a promover o inhibir la respuesta agresiva. El resultado de las evaluaciones cognitivo-emocionales van a definir el tipo de conducta agresiva empleada, o el recurrir a otro tipo de respuestas no agresivas (Anderson & Buschman, 2002).

Según Schaffer (2000), los cambios en el desarrollo infantil de la agresión suponen que la agresión en los intercambios de los niños y niñas suele disminuir con la edad, sobre todo la agresión física, expresándose sin embargo otras formas como la agresión indirecta, cual es el caso de la exclusión social. En la medida en que la agresión se emplea al servicio de las metas de los individuos y estas metas se modifican con la edad, asimismo cambian las situaciones en las que el individuo reacciona con agresión (Schaffer, 2000). La creciente participación cognoscitiva-reflexiva trae consigo un mayor control de la conducta, aunque también aumenta la capacidad de planear en forma deliberada el acto agresivo y asegurar su eficacia (Schaffer, 2000, Underwood, 2002).

A partir de lo aportado por Batson (2009) respecto a la empatía, así como lo señalado por Anderson y Bushman (2002) en relación con la agresión, en ambas dimensiones puede distinguirse dos componentes básicos: a) un componente cognitivo-emocional que está asociado con la evaluación de la situación interpersonal que permite identificar las conductas, pensamientos, estados emocionales y expectativas de acción de las otras personas, para con ello activar respuestas de empatía o agresión. b) Un componente conductual, que es consecuencia directa del componente anterior, y que le permite a la persona responder de forma congruente con la situación interpersonal, ya sea, por ejemplo, mediante la presencia de estrés al observar a una persona sufriendo, o la activación de una emoción congruente con el estado emocional de la otra persona, en el caso de la empatía; o mediante la disposición motora y la correspondiente ejecución de agresión física o verbal, para el caso de la agresión.

En la actualidad, se cuenta con una prolija investigación sobre agresión y uso de videojuegos. Varios estudios sugieren que una mayoría de jugadores y jugadoras de videojuegos prefieren juegos en los que el contenido violento constituye un componente esencial (Funk, Buchman & Germann, 2000). Además, a lo largo de las distintas edades tanto los niños como las niñas prefirieron videojuegos violentos a juegos con otro contenido primario (Buchman & Funk, 1996).

En una segunda línea de investigación, Ivory y Kalyanaraman (2007) encontraron que el avance tecnológico de los videojuegos aumenta la sensación de presencia del jugador o jugadora, sentimientos de involucramiento y excitación. Sin embargo, no afecta significativamente pensamientos o sentimientos agresivos. Similarmente, los hallazgos de Markey y Markey (2010) sugieren que solamente algunos individuos son afectados de manera negativa por la exposición a videojuegos violentos. Aquellos individuos que experimentan efectos negativos se caracterizan por poseer disposiciones preexistentes en su personalidad. A su vez, Ferguson y Rueda (2010)

no encontraron evidencia de que la exposición a corto plazo a videojuegos violentos incrementa o disminuye el comportamiento agresivo en el laboratorio. En contraste, la exposición a largo plazo a videojuegos violentos se asoció con una disminución en sentimientos de hostilidad. Argumentan que el uso de videojuegos violentos, al menos para algunos individuos, puede proveer una actividad para la regulación del ánimo, así como una habilidad para tolerar el estrés.

Por el contrario, un tercer componente de hallazgos señala que la exposición a videojuegos violentos se asocia con un incremento en el comportamiento agresivo (Anderson & Dill, 2000, Bartholow, Sestir & Davis, 2005). Anderson y Carnagey (2009) encontraron que el uso de un juego de deportes con contenido violento incrementa el afecto, cognición y comportamiento agresivo, así como las actitudes hacia la violencia en los deportes.

En cambio, Bösche (2010) encontró que la exposición a videojuegos violentos incrementó conceptos agresivos así como conceptos positivos, independientemente del historial del participante jugando videojuegos violentos. De esta manera, los resultados cuestionan la idea de que los videojuegos violentos estimulan solamente conceptos negativos.

Respecto a la empatía, la investigación ha sido mucho menor y más bien se ha dirigido a estudiar la conducta prosocial. Greitemeyer y Oswald (2010) encontraron una relación positiva entre la exposición a videojuegos con contenido prosocial y un aumento en diversas formas de conducta prosocial, específicamente conductas de ayuda. Según estos autores, el efecto de jugar videojuegos sobre el comportamiento social trabaja principalmente a través de la ruta cognitiva, lo cual puede aplicarse tanto a los efectos negativos de los juegos violentos como a los efectos positivos de los juegos prosociales. En otros estudios, Greitemeyer, Brauer y Oswald (2010) señalan que la exposición a videojuegos prosociales aumenta la empatía interpersonal y disminuye el afecto antisocial. Además, esta exposición reduce la expectativa de que otras personas respondan con pensamientos, sentimientos y conductas agresivas y disminuye la accesibilidad a pensamientos antisociales (Greitemeyer & Oswald, 2009).

Como se puede observar en los antecedentes expuestos, los estudios se han concentrado en el efecto del uso de videojuegos sobre la agresión. Sin embargo, la agresión y la empatía no han sido abordadas como variables antecedentes. De ahí la importancia de indagar en el papel de las tendencias agresivas o empáticas como predictoras del uso mediático, en este caso, en las particularidades sociales de uso en la situación de juego.

Según Vorderer, Hartmann y Klimmt (2006), la competitividad puede ser uno de los principales motivadores del uso de videojuegos y es precisamente esta consideración la que fundamenta el presente estudio. Según los autores, la competencia en muchos videojuegos puede surgir de una situación social, en la cual el jugador se enfrenta a un oponente. Afirman además que el concepto de competitividad social refiere a un proceso que se desarrolla a partir de acciones competitivas exhibidas por individuos o entidades sociales, con el fin de mantener sus propios intereses en desventaja de otros. El deseo de mantener o aumentar la propia autoestima y la búsqueda de estados de ánimo positivos resultan factores que motivan a las personas a orientarse a la competitividad social, y con ello a la búsqueda de videojuegos (Vorderer, Hartmann & Klimmt, 2006).

En el presente estudio consideramos precisamente la situación de juego como un espacio competitivo y de búsqueda de disfrute. Así, las personas en las que predominan las relaciones interpersonales agresivas o las empáticas, prefieren el juego - ya sea solo o el acompañado- como medio para incrementar el disfrute.

Las personas se diferencian en la situación social de juego según los resultados que prefieren producir mediante sus acciones, las cuales pueden caracterizarse desde una orientación competitiva, hasta una individualista o una cooperativa (Vorderer, Hartmann & Klimmt, 2006). Según los autores, una orientación individualista refleja una tendencia general a maximizar los propios recursos. Una orientación cooperativa conlleva a buscar el beneficio personal y el del otro. Finalmente, una orientación competitiva

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 183-194, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13110020813

refleja una tendencia general a maximizar los propios beneficios en relación con los beneficios obtenidos por otros. En este plano, es posible que el disfrute en los videojuegos basado en orientaciones de tipo individualista y competitivo favorezca una tendencia a un comportamiento interpersonal agresivo, mientras un disfrute basado en una orientación cooperativa oriente más un comportamiento empático. No obstante, centraremos el diseño del estudio exclusivamente en la medición de las variables empatía y agresividad.

2. Preguntas de investigación e hipótesis del estudio

Con base en las consideraciones anteriores planteamos a continuación las preguntas de investigación para el presente estudio:

1. ¿Influye la empatía en la tendencia de los niños y niñas a jugar solos o acompañados videojuegos?
2. ¿Influye la agresividad en la tendencia de los niños y niñas a jugar solos o acompañados videojuegos?

A partir de estas preguntas, las hipótesis del estudio suponen que las particularidades de las relaciones interpersonales agresivas o empáticas que caracterizan a las personas que juegan un videojuego, van a determinar la tendencia a jugar solo o acompañado, atendiendo a si uno u otro contexto social va promover o, por el contrario, a inhibir el disfrute:

H_1- Puntuaciones altas en la dimensión conductual de la empatía se asocia con una mayor tendencia a jugar acompañado.

H_2- Puntuaciones altas en la dimensión conductual de la agresión se asocia con una mayor tendencia a jugar acompañado.

H_3- Puntuaciones altas en la dimensión emocional de la empatía se asocia con una mayor tendencia a jugar acompañado.

H_4- Puntuaciones altas en la dimensión emocional de la agresión se asocia con una mayor tendencia a jugar solo.

De esta forma, planteamos que las personas con altas puntuaciones en empatía en general, independientemente del tipo de empatía, van a orientarse a jugar acompañados, mientras que en el caso de la agresión, esto solo aplica para la dimensión conductual no para la emocional. Sujetos con puntuaciones altas en la dimensión conductual tenderían a jugar acompañados ya que esto les permite canalizar este tipo de agresión, generando disfrute. Mientras que las personas con altas puntuaciones en la dimensión emocional de la agresión tenderán a jugar solos, ya que al jugar acompañados podrían aparecer estados de ánimo displacenteros como el enojo o la hostilidad.

3. Método

Participantes

Aplicamos un cuestionario a estudiantes de cuarto y quinto grado de escuelas primarias públicas y privadas en zonas urbanas de San José. Trabajamos con una muestra voluntaria de 395 niñas y niños -193 son niños (48.9 %) y 202 son niñas (51.1 %)-. En total recolectamos datos en dos escuelas privadas (205 participantes) y dos escuelas públicas (190 participantes), localizadas en la región urbana de San José, Costa Rica. Estas representan escuelas de clase media-alta y alta y escuelas de clase media y baja; por lo tanto abarcan el espectro socioeconómico de la población infantil en San José, que participa en la educación primaria formal. La selección de participantes por tipo de colegio la realizamos con el fin de examinar diferencias en el uso de videojuegos, según el nivel socioeconómico. No obstante, en análisis previos no encontramos diferencias significativas y por ende descartamos el tipo de colegio para el presente estudio. La edad promedio de los individuos participantes es de 10.69 años (*DE* = .856 años.). Elegimos estudiantes de cuarto y quinto grado, dado el interés de trabajar con una población de similar edad, de manera que pudiéramos descartar la intromisión de variables del desarrollo que influenciaran diferencias en el uso de videojuegos entre grupos de edad, tales como la influencia del tránsito de educación primaria a educación secundaria.

Instrumentos

Para la medición del contexto social de uso -variable dependiente en este estudio-

,elaboramos un índice que integra las variables *juega con amigos*, *juega con hermanos*, *juega con el padre* y *juega con la madre*, originalmente medidas en una escala de tres puntos (nunca, a veces, casi siempre). Puntuaciones altas en la nueva variable indican una tendencia a jugar videojuegos en compañía de otras personas.

La escala para medir empatía correspondió al *Índice de Empatía para niños, niñas y adolescentes* de Bryant (1982). Es una escala que consiste en 22 ítems de respuesta en los que se eligen entre tres categorías de frecuencia (mucho, poco, nada), en donde puntuaciones más altas indican una mayor empatía. Originalmente fue diseñada como una escala unidimensional.

Procedimos a realizar un análisis factorial confirmatorio; sin embargo, no corroboramos esta estructural factorial, de allí que decidimos recurrir al análisis de factores exploratorios, utilizando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación Varimax. Identificamos la estructura de la empatía, caracterizada por tener dos factores con valores propios mayores a 1. Para cada factor encontrado utilizamos el Alpha de Cronbach, a fin de analizar su confiabilidad. El primer factor, con un Valor propio de 4.17 y una Varianza explicada de 32.10%, es la dimensión emocional de la empatía (Alpha de Cronbach de .79). Algunos ejemplos de ítems de esta subescala son los siguientes: *"Me siento mal cuando veo a una niña siendo lastimada", "Me pone triste ver a un niño que no encuentra alguien con quien jugar"*. Como segundo factor, con un Valor propio de 1.55 y una Varianza explicada de 11.88%, sobresale la dimensión conductual de la empatía (Alpha de Cronbach de .69). Algunos ejemplos de ítems de esta subescala son los siguientes: *"Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar", "Al ver a un niño llorando me dan ganas de llorar."* Con base en estos creamos índices específicos para cada dimensión de la empatía identificada.

La escala para medir la agresividad correspondió al *Cuestionario de Agresión* de Buss y Perry (1992). Consiste en un auto-reporte de 29 ítems valorado mediante una escala tipo Likert, en un rango de uno (totalmente en desacuerdo) a cuatro (totalmente de acuerdo). La escala originalmente consta de cuatro subescalas, a saber: agresión física, agresión verbal, enojo y hostilidad. Procedimos a realizar un análisis factorial confirmatorio; sin embargo, no corroboramos esta estructural factorial, de allí que decidimos recurrir al análisis de factores exploratorios. Para ello utilizamos el método de extracción de componentes principales y el método de rotación Varimax. Identificamos una estructura de la agresividad compuesta por dos factores con valores propios mayores a 1. Además utilizamos el Alpha de Cronbach para analizar la confiabilidad de cada uno. Como primer factor, con un Valor propio de 6.87 y una Varianza explicada de 23.67%, sobresale la dimensión de la conductual de la agresión, que implica expresiones tanto físicas como verbales (Alpha de Cronbach de .81). Algunos ejemplos de ítems de esta subescala son los siguientes: *"De vez en cuando, no puedo controlar el impulso de controlar a alguien", "Cuando me frustro, dejo ver mi irritación"*. El segundo factor, con un Valor propio de 2.32 y una Varianza explicada de 8.0%, es la dimensión emocional de la agresión, particularmente hostilidad-enojo (Alpha de Cronbach de .80). Algunos ejemplos de ítems de esta subescala son los siguientes: *"Sé que mis amigos hablan de mí a mis espaldas", "A veces siento que la vida me ha tratado injustamente"*. Con base en estos creamos índices específicos para cada dimensión de la agresividad identificada.

Procedimiento

Diseñamos un cuestionario auto-administrado. El instrumento constó de un encabezado que brinda información básica al sujeto estudiante sobre las características de la investigación y de su participación en esta. Aplicamos el instrumento a los sujetos que voluntariamente expresaron su consentimiento para participar en el estudio y que hicieron entrega del consentimiento escrito firmado por los padres y madres de las niñas y los niños. La aplicación la hicimos en el contexto del aula en tiempo lectivo, a la totalidad de estudiantes que conformaban cada grupo o sección de cuarto y quinto grado. Llenar el cuestionario les tomó entre 30 y 45 minutos.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 183-194, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13110020813

Análisis de datos

Realizamos análisis descriptivos básicos generales, análisis de factores exploratorios y correlaciones bivariadas de Pearson entre las mediciones. Además calculamos un modelo de regresión jerárquica utilizando el método "Stepwise", para conocer el impacto relativo de la empatía y la agresividad en sus dimensiones emocional y conductual, controlado por el sexo y la edad, sobre el contexto social del uso de videojuegos.

4. Resultados

Correlaciones bivariadas entre las variables de estudio

Procedimos a calcular las correlaciones bivariadas de Pearson entre el contexto social de juego, las dimensiones de empatía y agresión en estudio, la edad y el sexo. Incorporamos el sexo en la correlación y posteriormente en los análisis de regresión, siguiendo el procedimiento planteado por Tabaschnick y Fidell (2001), método que posibilita, mediante la codificación Ficticia (Dummy Coding), interpretar variables dicotómicas como métricas.

Los análisis de correlación de Pearson en la Tabla 1 muestran que el contexto social de juego presenta una asociación baja positiva con la dimensión conductual de la agresión ($r = .22$, $p < .01$). Aquellos niños y niñas que presentan niveles altos de agresividad física-verbal, tienden más a jugar videojuegos en compañía de otras personas, en comparación con aquellos niños y niñas que presentan niveles bajos de agresividad física-verbal.

Al considerar las correlaciones entre la variable sexo y las demás variables en estudio, en comparación con las niñas los niños tienden a jugar más videojuegos acompañados ($r = -.20$, $p < .01$); además se comportan más agresivos tanto de manera física como verbalmente ($r = -.36$, $p < .01$), y experimentan más emociones agresivas de hostilidad y enojo ($r = -.14$, $p < .05$). En cambio, en la muestra estudiada las niñas experimentan más empatía emocional ($r = .28$, $p < .01$) y conductual ($r = .22$, $p < .01$) que los niños.

Tabla 1

Medias, Desviaciones Estándar, Índices de Consistencia Interna de las Escalas y Correlaciones Simples Entre las Variables en Estudio

	M	*DT*	α	S	E	DEE	DCE	DCA	DEA
1. CSJ	1.72	.41	-	-.201**	-.019	.075	-.096	.220**	.102
2. S	.51	.50	-	-	-.030	.277**	.218**	-.358**	-.143*
3. E	10.69	.86	-		-	-.023	.010	.084	.068
4. DEE	2.41	.47	.79			-	.436**	-.092	.165*
5. DCE	1.80	.48	69				-	.119	.350**
6. DCA	2.20	.65	.81					-	.592**
7. DEA	2.48	.53	.80						-

Nota 1. CSJ = contexto social de juego; S = sexo; E = edad; DEE = dimensión emocional empatía; DCE = dimensión conductual de la empatía; DCA = dimensión conductual de la agresión; DEA = dimensión emocional de la agresión.
Nota 2. Tamaño efecto ≈ .10 = Pequeño, TE ≈ .30 = Mediano, TE ≈ .50 = Grande (Cohen, 1988).

Predictores del contexto social del uso de videojuegos

Para conocer el impacto relativo de las medidas de empatía y agresión -en sus dimensiones emocional y conductual- sobre el índice del contexto social del uso de videojuegos, considerando el sexo y la edad como variables intervinientes, calculamos un modelo de regresión jerárquico utilizando el método "Stepwise" (ver Tabla 2). En el primer nivel de regresión incluimos el sexo y la edad. En el segundo nivel incluimos la dimensión emocional y conductual de la empatía. En el tercer nivel de regresión incluimos la dimensión emocional y conductual de la agresión.

El modelo general para la predicción del contexto social del uso de videojuegos a partir de

las variables psicológicas y sociodemográficas, resultó significativo para la muestra en estudio.

Encontramos, en el primer modelo, que el sexo definió de forma negativa el juego acompañado, (β = -.63, p < .01, Cohen´s d = -.39), R^2 (n = 185) = .04, F (2, 182) = 3.53, p < .05. Los niños tienden más que las niñas a jugar videojuegos en compañía de otras personas.

En el segundo modelo, el sexo (β = -.69, p < .01, Cohen´s d = -.42) se mantiene como variable significativa con un nivel similar de predicción. Además, al incluir las variables psicológicas, el juego acompañado es definido de forma positiva por la dimensión emocional de la empatía (β = .70, p < .05, Cohen´s d = .36), lo cual resultó en un cambio en el R^2 para este paso, R^2 (n = 185) = .07, F (4, 182) = 3.43, p < .01. Aun cuando los niños tienden a jugar más en compañía de otras personas que las niñas, los niños y niñas que presentan niveles altos de empatía emocional muestran una tendencia a jugar acompañados. De esta manera, una vez controlada la predicción de la variable de uso por la variable sexo, la empatía emocional tiene por sí misma un impacto significativo sobre el contexto social del uso de videojuegos en los niños y niñas.

Finalmente, en el tercer modelo la dimensión emocional de la empatía (β = .79, p < .01, Cohen´s d = .41) se mantiene como variable predictora, no así el sexo. A su vez, al incluir la variable de agresividad, se presenta una asociación negativa con la dimensión conductual de la empatía (β = -.65, p < .05, Cohen´s d = -.33), y positiva con la dimensión emocional de la empatía y la dimensión conductual de la agresión (β = .58, p < .05, Cohen´s d = .37). Esto resultó en un cambio en el R^2 para este paso, R^2 (n = 185) = .11, F (6, 182) = 3.72, p < .01. De esta manera, la tendencia a jugar acompañado se asocia con altas puntuaciones en la dimensión emocional de la empatía y la agresión, mientras que altas puntuaciones en la dimensión conductual de la empatía se asocian con la tendencia a jugar en soledad.

Tabla 2
Regresiones jerárquicas del contexto social de juego

	Criterio					
	Contexto Social de Juego					
Predictores	ΔR^2	F gl	β	95% IC		Cohen´s d
Modelo 1	.038	3.53* (2.82)				
Sexo			-.632**	-1.11	-.16	-.39
Edad			-.067	-.35	.22	-.07
Modelo 2	.071	3.43* (4,182)				
Sexo			-.691**	-1.19	-.20	-.42
Edad			-.040	-.32	.24	-.04
Dimensión emocional empatía			.698*	.12	1.28	.36
Dimensión conductual empatía			-.481	-1.03	.07	-.26
Modelo 3	.112	3.72* (6, 182)				
Sexo			-.422	-.94	.09	-.24
Edad			-.067	-.34	.21	-.07
Dimensión emocional empatía			.792**	.22	1.37	.41
Dimensión conductual empatía			-.648*	-1.23	-.07	-.33
Dimensión conductual de la agresión			.584*	.11	1.05	.37
Dimensión emocional de la agresión			-.059	-.64	.52	-.03

*p < .05. ** p < .01
Nota. Un análisis de poder post-hoc indicó una potencia estadística de .96.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 183-194, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13110020813

5. Discusión

En respuesta a las preguntas de investigación que orientaron el presente estudio, encontramos un influjo tanto de la empatía como de la agresividad en la conducta social de juego. Retomando las hipótesis de estudio hallamos que la hipótesis 1 resultó de manera inversa a lo esperado. Las hipótesis 2 y 3 fueron respaldadas por los datos. En cambio, la hipótesis 4 no se ve corroborada. Esto quiere decir que tanto los niños y las niñas que presentan altas puntuaciones en empatía emocional, como también quienes presentan altas puntuaciones en la dimensión conductual de la agresión, presentan una mayor tendencia a jugar acompañados. En cambio, los niños y niñas con puntuaciones altas en empatía conductual prefieren jugar solos.

Resulta conveniente interpretar estos hallazgos considerando la exposición a la situación social del uso de videojuegos desde la autorregulación de los estados de ánimo y la búsqueda del disfrute. Una explicación posible puede ser aportada por la teoría del manejo de las emociones (Oliver, 2003). Según esta perspectiva, las personas que experimentan un estado de ánimo negativo o de displacer, se dirigen a los estímulos de entretenimiento ofrecidos en la exposición a los medios, buscando aliviar sentimientos de enojo o tristeza y remplazarlos por estados de alegría y disfrute (Oliver, 2003). Ahora bien, igualmente puede explicarse desde la variante introducida por Vorderer, Hartmann y Klimmt (2004), según la cual las personas no solo se dirigen a usar un medio en busca de afectos positivos, sino que igualmente pueden estar interesados en mantener los estados de ánimo actuales, independientemente de su valencia, siempre y cuando estos estén asociados a una meta-emoción placentera.

La autorregulación de las emociones, de las cogniciones, de las motivaciones y de los procesos psicológicos en general, es considerada actualmente como una de las áreas más importantes en el desarrollo de las competencias interpersonales en la infancia. Según Meadows (2010), los niños y niñas con mayor autorregulación emocional son más capaces de inhibir una respuesta inmediata agresiva o ansiosa, dándose a sí mismos tiempo para encontrar maneras más positivas y constructivas de afrontar un problema.

Al considerar los hallazgos de este estudio, las particularidades de la conducta interpersonal de tipo agresivo o empático influyen en la tendencia de los niños y niñas a jugar videojuegos en compañía de otros o en solitario. La decisión sobre preferir un contexto social de juego u otro, depende de cuál de estos permita autorregular los estados de ánimo de displacer, y promover un disfrute.

En el caso de la hipótesis 1, aun cuando los resultados no la corroboraron, está en la dirección esperada; el mismo modelo puede resultar pertinente para comprender cómo los niños y niñas con puntuaciones altas en empatía conductual tienden a jugar más bien en solitario. Es posible en estas personas que la conducta generada por el sentimiento de empatía resulte en un estado de displacer o tristeza al reconocer la condición emocional de los demás. De esta manera, preferirán jugar videojuegos en solitario en vez de relacionarse en el juego de manera interpersonal, como forma de evitar la exposición y afrontamiento del afecto negativo asociado a la conducta empática.

Al retomar la hipótesis 2 desde este estudio, los niños y niñas con puntuaciones altas en la dimensión conductual de la agresión tienden a jugar con otras personas. Es posible que este contexto permita canalizar la agresividad física y verbal en una situación competitiva de juego con otros. De esta manera, la necesidad de expresar la conducta agresiva genera más bien una experiencia de disfrute emocional, y posiblemente un sentimiento de logro si el desempeño en el juego competitivo resulta exitoso.

Tassi y Schneider (1997) distinguen entre la competitividad dirigida al otro (i.e. competir para probarse superior a otros) y la competitividad orientada a la tarea (i.e. competir para desempeñarse de manera positiva en algo). Consideramos que es posible que ambas dimensiones de la competitividad en la situación de juego resulten relevantes en la autorregulación de la agresividad y en la necesidad de modular el afecto, asociado

este hacia un estado de disfrute. Esto en tanto, por un lado, permite encuadrar la conducta agresiva en una situación de juego competitivo de naturaleza interpersonal y mediada por la tecnología; la expresión de la agresión en esta situación genera disfrute en un ambiente de entretenimiento socialmente aceptado, limitado a un espacio y tiempo definidos, así como libre de consecuencias y de responsabilidad real ante el comportamiento exhibido. Por otro lado, el deseo de desempeñarse de manera positiva puede integrar la necesidad de experimentar un sentido de control sobre las propias emociones. A través del juego, las emociones pueden ser dirigidas ya sea a la evitación de estados afectivos no deseados y su sustitución por otros placenteros, o más bien a experimentar un sentido de logro personal, en el cual el éxito al resolver las tareas que introduce el contexto social del juego representa a su vez un éxito en el abordaje de tareas intrínsecas.

Similarmente acontece con la hipótesis 3, en donde niños y niñas con puntuaciones altas en empatía emocional prefieran jugar acompañados. Es posible que los niños y niñas, al relacionarse con otros jugadores o jugadoras en la situación de juego competitivo, busquen interactuar de forma colaborativa, maximizando los recursos de entretenimiento que ofrece el ambiente mediático y con el fin de incentivar estados de disfrute interpersonal. Esto a su vez permite la autorregulación de los sentimientos de empatía hacia los otros. Es decir, al reconocer y percibir el niño o niña los sentimientos de las otras personas, buscará a través de la situación interpersonal de juego modular el afecto de displacer que pueda experimentarse hacia un disfrute compartido. Este disfrute compartido puede representar un estado de bienestar social y personal, accesible en el plano de las características de interacción y de entretenimiento que ofrece al ambiente del videojuego.

Es necesario realizar futuras investigaciones para comprender por qué la hipótesis 4 no fue corroborada; los hallazgos de nuevos estudios permitirían examinar más si la aproximación desarrollada es la correcta. No obstante, al considerar el resultado de las demás hipótesis, parece que un abordaje desde el modelo del disfrute y la regulación de estados de ánimo resulta adecuado.

Es necesario llevar a cabo estudios experimentales para comprender, más allá de la identificación de resultados causales, cómo la exposición a situaciones de juego compartido y en solitario influye en la autorregulación de los estados afectivos asociados a la conducta interpersonal. Igualmente es importante desarrollar nuevas mediciones de la conducta agresiva y empática, específicamente diseñadas para abordar la situación de juego.

Se recomienda examinar el papel que desempeñan otras variables como la auto-eficacia, respecto a la cual se ha visto que posee una relevancia en otros estudios, y si esta contribuye o no a comprender la relación entre empatía y agresividad en el uso de videojuegos. La influencia de la autoestima debe considerarse también. Es posible que personas con una necesidad de incrementar su autoestima tiendan más a compararse socialmente con otros, y encuentren en la situación competitiva de un videojuego una oportunidad para experimentar estados mayores de auto-valía.

Además, es necesario explorar el papel de las orientaciones cooperativa y competitiva, y el papel del disfrute, como variables mediadoras de la relación entre la empatía y la agresión con el contexto social de uso de videojuegos. Adicionalmente, es importante investigar la influencia de diversos tipos de juegos, en tanto es posible que algunos favorezcan más un uso social, ya sea de tipo competitivo o cooperativo, mientras otros incentiven una interacción más solitaria entre jugador y tecnología. Además, es posible que diferentes contenidos de juegos atraigan a jugadores y jugadoras con diferentes niveles de agresividad y empatía.

Por otro lado, aun cuando la muestra de participantes responde a las características de la población estudiantil de cuarto y quinto grado de cada tipo de institución, no se procedió para su selección con un muestreo probabilístico. Más bien la selección de escuelas participantes respondió a las facilidades de acceso institucional para llevar a cabo el estudio. De esta manera, es importante replicar el estudio en otras escuelas públicas y privadas para determinar si otras muestras generan resultados similares.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 183-194, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13110020813

Lista de referencias

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, *53, pp. 27-51.*

Anderson, C. & Carnagey, L. (2009). Casual Effects of Violent Sports Video Games on Aggression: Is it Competitiveness or Violent Content? *Journal of Experimental Social Psychology, 45, pp. 731-739. doi:10.1016/j.jesp.2009.04.019*

Anderson, C. & Dill, K. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78 (4), pp. 772-790. doi:10.1037/0022-3514.78.4.772*

Bartholow, B., Sestir, M. & Davis, E. (2005). Correlates and Consequences of Exposure to Video Game Violence: Hostile Personality, Empathy, and Aggressive Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31 (11), pp. 1573-1586. doi: 10.1177/0146167205277205*

Batson, D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. En J. Decety & W. Ickes (eds.) *The social neuroscience of empathy*, (pp. 3-16). Cambridge: The MIT Press.

Bösche, W. (2010). Violent Video Games Prime both Aggressive and Positive Cognitions. *Journal of Media Psychology, 22 (4), pp. 139-146. doi:10.1177/0146167205277205*

Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, *53, pp. 413-425.*

Buchman, D. D. & Funk, J. B. (1996). Video and computer games in the '90s: Children's time commitment and game preference. *Children Today, 24, pp. 12-16.*

Buss, A. & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63, pp. 452-459.*

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Asssociates.

Ferguson, C. & Rueda, S. (2010). Violent Video Game Exposure Effects on Aggressive Behavior, Hostile Feelings and Depression. *European Psychologist, 15 (2), pp. 99-108. doi: 10.1027/1016-9040/a000010*

Funk, J., Buchman, D. & German, J. (2000). Preference for violent electronic games, self-concept and gender diferences in young children. *American Orthophysichiatric Association, 70, pp. 233-241. doi: 10.1037/h0087738*

Greitemeyer, T., Brauer, M. & Oswald, S. (2010). Playing Prosocial Video Games Increases Empathy and Decreases Schadenfreude. *Emotion, 10 (6), pp. 796-802. doi: 10.1037/a0020194*

Greitemeyer, T. & Oswald, S. (2009). Prosocial Video Games Reduce Aggressive Cognitions. *Journal of Experimental Social Psychology, 45, pp. 896-900. doi: 10.1016/j.jesp.2009.04.005*

Greitemeyer, T. & Oswald, S. (2010). Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 98 (2), pp. 211-221. doi: 10.1037/a0016997*

Grusec, J., Davidov, M. & Lundell, L. (2002). Prosocial and Helping Behavior. En P. K. Smith & C. H. Hart (eds.) *The Blackwell handbook of childhood social development*, (pp. 491-512). London: Blackwell.

Ivory, J. & Kalyanaraman, S. (2007). The Effects of Technological Advancement and Violent Content in Video Games on Player`s Feelings of Presence, Involvement, Physiological Arousal and Aggression. *Journal of Communication, 57, pp. 532-555. doi: 10.1111/j.1460-2466.2007.00356.x*

Markey, C. & Markey, P. (2010). Vulnerability to Violent Video Games: A Review and Integration of Personality Research. *Review of General Psychology, 14 (2), pp. 82-91. doi: 10.1037/a0019000*

Meadows, S. (2010). *The Child as Social Person.* London: Routledge.

Oliver, M. (2003). Mood management and selective exposure. En J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen & J. Cantor (eds.) *Communication and emotion*, (pp. 85-

116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social.* México, D. F.: Siglo XXI.

Tabaschnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Analysis.* Boston: Allyn and Bacon.

Tassi, F. & Schneider, B. H. (1997). Task-oriented versus other-referenced competition: Diferential Implications for Children´ Peer Relations. *Journal of Applied Social Psychology, 27, pp. 1557-1580.*

Underwood, M. (2002*)*. Sticks and Stones and Social Exclusion: Aggression among Girls and Boys. P. K. Smith & C. H. Hart (eds.) *The Blackwell handbook of childhood social development*, (pp. 533-548). London: Blackwell.

Vorderer, P., Hartmann, T. & Klimmt, C. (2004). Enjoyment at the heart of media entertainment. *Communication Theory, 14, pp. 288-408.*

Vorderer, P., Hartmann, T. & Klimmt, C. (2006). Explaining the enjoyment of playing video games: The role of competition. In D. Marinelli (ed.) *Icec Conference Proceedings 2003: Essays on the future of interactive entertainment*, (pp. 107-120). Pittsburgh: Carnegie Mellon University Press.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 183-194, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13110020813

Referencia para citar este artículo: Fantin, M. (2015). Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 195-208.

Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas*

Monica Fantin*
Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Artículo recibido en julio 15 de 2014; artículo aceptado en septiembre 30 de 2014 (Eds.)

• ***Resumo (descritivo)****: O artigo situa algumas paisagens teóricas e conceituais sobre os jogos tradicionais, eletrônicos e digitais a partir de referenciais dos estudos da infância, dos jogos e da cultura lúdica. Ao destacar as fronteiras que as crianças ultrapassam quando integram os diferentes tipos de jogos em seu repertório lúdico e cultural, o artigo reflete sobre os elementos comuns dos jogos e a especificidades dos games diante das novas práticas na cultura digital. Entre aprendizagens informais e contextos formais escolares, a diversidade que as experiências com jogos propiciam às crianças desafia a escola a construir outras práticas e assegurar mediações significativas, e diante da ambigüidade histórica entre jogo e educação, alguns destes desafios são problematizados no texto. Por fim, o artigo destaca possíveis cruzamentos entre as fronteiras conceituais e as práticas com games a partir de outros modos de ver a relação entre tecnologias e crianças nos cenários da mídia-educação.*

Palavras-chave: crianças, jogos, educação e cultura, aprendizagem (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Children and games in the school: between landscapes and practices

• ***Abstract (descriptive):*** *This article identifies theoretical and conceptual landscapes regarding traditional, electronic and digital play based on studies of childhood, play, and ludic cultures. By highlighting the frontiers that children cross when they integrate different types of play in their ludic and cultural repertoire, the article reflects on the common elements and specificities of play in the light of new practices that they present in the digital cultural context. Between informal learning and formal contexts such as schools, the diversity of experiences with play and games challenges schools to construct other narratives to ensure significant mediations in light of the historic ambiguity between play and education. Some of these challenges are analyzed in this text. Finally, it highlights the possible crossing of conceptual, practical and narrative frontiers of play and games based on other forms of viewing the relationship between technologies and children in the scenarios of media education.*

Key words: children, play, education and culture, learning (Social Science Unesco Thesaurus).

---

* Este **artigo de revisão** é uma produção que resultado de um trabalho apresentado na 4ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, Outubro de 2011, e da participação em diferentes investigações sobre criança, cultura digital e tecnologias móveis e na pesquisa *Um computador por aluno: representações e práticas de estudantes e professores a partir do uso de laptop* (Aprovada na PRPE/UFSC com o protocolo 2011.0590 e realizada entre janeiro, 2011-decembro, 2013). Área:Educação, subárea:educação geral

** Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis (Brasil). Atua no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte, Nica, UFSC/CNPq. mfantin@terra.com.br

Niños, niñas y juegos en la escuela: entre paisajes y prácticas

• ***Resumen (descriptivo):*** *Este trabajo expone algunos paisajes teóricos y conceptuales sobre los juegos tradicionales, electrónicos y digitales con referencia a estudios sobre la infancia, los juegos y la cultura lúdica infantil. Al poner de relieve las fronteras que los niños cruzan cuando integran los diferentes tipos de juegos en su repertorio lúdico y cultural, el artículo reflexiona sobre los elementos comunes de los juegos en las nuevas prácticas de la cultura digital. Entre el aprendizaje informal y contextos escolares formales, la diversidad que las experiencias con los juegos ofrece a los niños desafía la construcción de otras prácticas en la escuela para asegurar mediaciones significativas; algunos de estos desafíos se problematizan en el texto. Por último, destacamos los posibles cruces entre las fronteras conceptuales y prácticas con los juegos y otras formas de ver la relación entre las tecnologías y niños y niñas en los escenarios de la educación en medios.*

Palabras clave: niños, juegos, educación y cultura, aprendizaje (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. A cultura lúdica das crianças: entre jogos tradicionais, eletrônicos e digitais. -2. Jogos e Games na escola: alguns desafios da aprendizagem e da mediação. -3. Entre paisagens e práticas com os games na escola. -4. Referências.

1. A cultura lúdica das crianças: entre jogos tradicionais, eletrônicos e digitais

Nas narrativas atuais sobre as condições da infância contemporânea e sua cultura lúdica, parece lugar comum afirmar que as crianças não brincam mais como antigamente, que não gostam das coisas que gostávamos quando pequenos, que não respeitam os adultos como deveriam, e por aí afora. Para entender as práticas lúdicas atuais é importante pensar na criança que as realiza e no contexto sociocultural em que tal relação ocorre. Se tal contexto modifica-se em função das transformações da sociedade mais ampla, é inevitável que tais práticas também se modifiquem, e nesse movimento constante entre continuidades e rupturas, a contradição entre o que permanece e o que se transforma interpelam o nosso pensar. Afinal, refletir sobre a educação contemporânea significa não apenas atualizar os desafios colocados ao século XXI mas também recuperar certas práticas que a educação clássica ensina.

Ao pensar a criança e sua relação com a cultura, é importante situar nosso entendimento sobre a infância, que busca uma síntese entre os conceitos de diversos estudiosos do campo. Entendida como categoria e construção social (Prout, 2005, Sarmento, 2007, Belloni, 2010, Sirota, 2010) a infância remete a um conceito polissêmico, a uma multiplicidade de dimensões ou campos que Javeau (2005, p. 379) esclarece: "se reduzido ao termo "criança", entra-se no campo psicológico; ao termo "infância", no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se se fala de crianças, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico." Desse modo, as crianças são entendidas como sujeitos históricos e atores que se apropriam e produzem cultura. Nesse contexto de relações em que as crianças constroem suas experiências e participam na vida dos que as rodeiam, destaca-se a escola. Discutida num sistema de relações e práticas sociais mais amplas, a escola é entendida como uma instituição complexa (Tractenberg, 1990) e nela, a organização das práticas escolares por vezes apresentam tensões entre as demandas da instituição, de crianças e jovens e de novos aspectos da sociedade tecnológica (Martins & Castro, 2001). No entanto, a escola também pode ser considerada um espaço de valorização da infância mediante o respeito à criança como sujeito de direitos (Quinteiro, 2002). Entre eles, o direito de viver uma infância digna e saudável e o direito ao brincar.

Em relação aos jogos infantis, as evidências de certo "desaparecimento da infância" (Postman, 1999) tal qual a conhecíamos podem ser problematizadas ao lado da transformação de certas práticas lúdico-culturais construídas por crianças históricas e socialmente situadas,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 195-208, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13111300914

levando-nos a discutir sobre o que é possível fazer "após o desaparecimento" (Buckingham, 2000). Para isso, é vital reconhecer o que é específico da infância em diferentes culturas -seu poder de imaginação, fantasia, criação de possíveis que subvertem a ordem das coisas e que transformam o real- para entender a especificidade das práticas de jogar e de brincar nos dias de hoje na diversidade de contextos em que as brincadeiras ocorrem. Apesar da falta de consenso relacionada ao conceito de cultura lúdica, concordamos com o entendimento de Sarmento e Pinto (1997), para quem as crianças criam suas culturas lúdicas quando se apropriam de saberes e práticas do mundo adulto. Neste processo, elas "não se limitam a interiorizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para sua produção e transformação" (Corsaro, 2003, p. 44).

Pensar o brincar, a criança que brinca e o contexto sociocultural em que a brincadeira acontece nos leva a pensar que, como toda atividade humana, o brincar se constitui pela interação de diversos fatores presentes em determinados contextos históricos que são transformados pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. Para Benjamin (1984), enquanto vigorava um rígido naturalismo não havia necessidade de fazer valer a verdadeira face da criança que brincava, mas hoje (e seu texto é de 1928) sinaliza a superação do equívoco ao acreditar erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, segundo o autor, o que na verdade ocorre é justamente o contrário. Se o mundo da percepção infantil está marcado por vestígios das gerações anteriores com que a criança se depara quando brinca, é praticamente impossível construí-los apenas "em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte puras" (1984, p. 72).

Diferentes sociedades configuram a relação entre brincadeira, educação e cultura a partir de contornos diferenciados, conforme a concepção que se tem de criança, infância, jogos, brincadeiras e educação. Diversas pesquisas (Brougère, 1995, Kishimoto, 1994, Fantin, 2000) demonstram que mesmo se modificando, bruxas, príncipes e princesas e os mais diversos tipos de heróis e vilãos das histórias mais encantadoras e assustadoras ainda fazem parte do imaginário infantil, assim como o fazem os personagens de filmes, programas de televisão, games e tantos outros que cotidianamente permeiam o cotidiano infantil.

Ao considerar a emergência do campo teórico "Games" e os dilemas narrativos da construção de sua linguagem, conforme Santaella e Feitosa (2009) destacam, é importante esclarecer nosso entendimento sobre jogos e games. Diante da diversidade de termos para definir os jogos em geral e os games em particular, neste texto a especificidade dos jogos tradicionais será nomeada como jogos e a especificidade dos videogames, jogos eletrônicos, computacionais ou digitais será identificada como games. Ou seja, os games podem ser entendidos como artefatos que envolvem três grandes tipos conforme seu suporte: jogos para consoles (específicos de videogame) jogos para computador (desenvolvidos para processamento em computadores conectados à rede ou não); jogos para arcade (máquinas integradas com console-monitor) dispostos em lugares públicos), como esclarecem Santaella e Feitosa (2009).

Assim, embora algumas brincadeiras tradicionais com bola, boneca, carrinho, bolinha de gude, pipa, pião, amarelinha e tantas outras continuem a fazer parte do repertório lúdico infantil, muitas outras são atualizadas com o repertório provindo das mídias, dos games, jogos eletrônicos e digitais. Seria inverossímil que a brincadeira da criança não se alimentasse das histórias, ficções e imagens da televisão, do cinema e do ciberespaço que também fornecem repertórios de linguagens, conteúdos éticos e estéticos às brincadeiras.

Ao discutir tal dinâmica em sua complexidade e ambigüidade, não podemos esquecer que as crianças de hoje não são como as crianças que fomos, visto que hoje elas são crianças leitoras, telespectadoras, produtoras de conteúdos postados e compartilhados em rede, navegadoras do ciberespaço, internautas, etc., e possuem competências construídas na cultura digital que não tínhamos quando crianças. E isso nos leva a pensar sobre games que não fizeram parte de nossa infância.

*DOI:*10.11600/1692715x.13111300914

Num contexto de globalização econômica e de mundialização da cultura, crianças de diversas partes do mundo parecem estar submetidas aos mesmos games propostos pela chamada economia de mercado. No entanto, a construção de identidades na cultura contemporânea pauta-se na diferença e pluralidade que constroem os modos de vida em tempos e espaços específicos (Chaparro-Hurtado & Guzman-Ariza, 2014), e assim, as motivações e interações que certos games propiciam não despertam igualmente o mesmo interesse a todas as crianças, pois o processo de apropriação é ativo e ligado a fatores presentes em determinados contextos que propiciam condições diferenciadas de consumo. Dessa forma, seus usos se inscrevem em uma cultura específica que varia conforme o meio social, o gênero, a faixa etária, etc. Embora não seja objeto desta reflexão, sabemos que a relação games-tempo pode ajudar a entender os diferentes usos que crianças e jovens fazem dos jogos em geral e dos games e particular. Diferentes pesquisas sobre consumos culturais de crianças e jovens demonstram que em suas "dietas midiáticas" (Rivoltella, 2006), os jogos consomem tempo considerável da rotina de muitas crianças na contemporaneidade. No entanto, a especificidade do tempo de consumo dos jogos digitais varia conforme a cultura e as condições de viver a infância, sobretudo em relação ao acesso e pertencimento à cultura digital.

A esse respeito, certos jogos e games podem ser testemunhas de diferentes tipos de interação, pois a socialização que promovem não pode ser entendida como condicionada pelo objeto e sim como um processo de apropriação e de reconstrução que os jogos e games propiciam. Para Brougère (1995, p. 74) certos jogos podem aparecer como fator de assimilação de elementos culturais, em que a heterogeneidade se dilui em proveito de certa homogeneidade construída pela criança quando brinca, o que nos leva a imaginar diálogos possíveis entre local e universal, tradição e modernidade, clássico e contemporâneo.

Ao lado de jogos provenientes da indústria cultural e das mídias, certos games (sobretudo online) fogem dos limites espacio-temporais típicos da relação face a face criando novas formas de interação entre as pessoas, entre elas e a cultura, a natureza e o mundo. As novas formas de interação e sociabilidade mediadas pelas mídias digitais e pelos games online constroem paisagens, entendidas como espaços e imagens que remetem a um processo de percepções e representações (Sarlo, 1997) que nos levam a pensar nas redes digitais como cenários de ação e espaços diferenciados de comunicação, socialização e aprendizagem.

Em tal paisagem, o interesse das crianças pelas redes, internet e mídias digitais parece não ser só de "interagir com a máquina" e sim com outras crianças através da tecnologia. Dessa forma, o que está em jogo são os vínculos construídos e não a interatividade em si, pois crianças de diferentes contextos socioculturais, nas mais adversas condições estão aprendendo a brincar, a ganhar, a perder, a socializar e a se organizar em redes através da cultura digital. Para Brougère e Ullmann (2009), essas experiências ligadas aos desafios do cotidiano desenvolvem-se em contextos de aprendizagens informais, e isso sugere não apenas novas e diversificadas formas de participação na cultura, como também novas formas de consumo e práticas culturais e sociais, consequentemente, novas aprendizagens, narrativas e mediações.

Estudos realizados nos últimos anos analisam a presença dos games na vida das crianças a partir de diferentes abordagens. A cultura participativa propiciada pelas mídias digitais e pelos games online é trabalhada por Jenkins (2006). As diferentes formas de aprendizagem que os games promovem destacam-se no trabalho de Gee (2007, 2009), que também enfatiza a similaridade entre estratégias que as crianças utilizam nos games e os princípios do método científico (sondagem, hipótese, nova sondagem, novo pensamento). Tais princípios e estratégias também são enfatizados por Orozco (2006) quando relaciona as aprendizagens com games e o desenvolvimento de habilidades hipotético-dedutivas, que implicam a construção e verificação de hipóteses e de deduções durante o jogo e segundo o autor, são essenciais para a formação do pensamento científico. A esse respeito, Johnson (2005) destaca que um dos aprendizados principais nos jogos é a

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 195-208, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13111300914

tomada de *decisões*, e isso implica escolha e prioridades, os "benefícios intelectuais do jogo resultam dessa virtude fundamental, porque aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar a decisão certa: pesar a evidência, analisar situações, consultar suas metas a longo prazo e, então, decidir" (2005, p. 34). Bartle (1996 apud Mackey, 2006) descreve uma tipologia de games a partir de ações dos jogadores de RPG (*Role-Playing Game)* em rede, o que inspira o trabalho de Berry e Brougère (2002) ao lançar um minucioso olhar sobre os tipos de games online nas comunidades da internet e as diferentes posturas e atitudes dos jogadores. Relacionado a tal universo, Pecchinenda (2010) destaca certas mudanças provocadas pelos games, tanto no imaginário coletivo como na percepção de si, na perspectiva da cultura da simulação. Nessa cultura da simulação, é comum associar as "supostas influências" dos games a possíveis implicações que se manifestam em comportamentos violentos, reflexão feita por diversos autores, entre eles, Alves (2005). Por sua vez, Buckingham e Willet (2006) discutem o contexto da chamada geração digital, a partir do qual Oliver e Pelletier (2006) analisam as diferentes abordagens teórico-metodológicas das investigações sobre videogames, jogos eletrônicos e digitais na emergência desse campo teórico chamado Games (Santaella & Feitoza, 2009).

Enfim, paisagens e percepções que oferecem diversos mapas e até mesmo possíveis caminhos para estudar os jogos e os games e problematizar certas relações e práticas culturais das crianças quando jogam. De posse desses mapas, nos perguntamos como essa diversidade de olhares ajuda a entender as múltiplas produções de sentidos que as crianças constroem e o quê tais práticas realmente promovem de "novo".

Chama atenção a facilidade com que adotamos certas narrativas e colocamos em circulação linguagens, metáforas e até mesmo clichês que nos levam a denominar de outra maneira, aparentemente nova, aquilo que antes reconhecíamos de outra forma. Será que muitas de nossas preocupações que aparentam ser novas o são apenas porque antes eram chamadas de outra maneira? Certamente novas linguagens são necessárias para abordar e nomear novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo. Mas será esse o caso das atrações promovidas pelos games e suas justificativas?

São diversas as explicações e os motivos de atração das crianças sobre os games. A primeira razão ou suposição que destacamos é porque antes de tudo os games são jogos. E por mais óbvio que isso seja, para além questão da tradução do termo em diferentes idiomas, é bom lembrar o que alguns estudos pioneiros sobre o jogo diziam, antes da existência dos games, aqui entendidos na especificidade de jogos eletrônicos, computacionais e digitais.

Uma síntese da origem do conceito de jogo com enfoques e características em diversos autores pode ser encontrada em Fantin (2006, 2010). Ao relacionar o conceito de jogo em Huizinga (1990), Vygotsky (1984), Callois (1990) e Kishimoto (1994) a autora elabora uma síntese provisória que pode ser assim entendida: a partir da livre escolha presente no jogo, há uma situação imaginária em que a criança assume ou representa papéis utilizando-se de objetos substitutos em que representam as interações presentes na sociedade orientadas por certas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo.

Para além das definições e características do conjunto de práticas que tornam o jogo possível, para Bateson (1977) ele também pode ser entendido como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade em que é possível atribuir outro sentido às significações da vida comum, o que reforça a idéia do faz-de-conta e de ruptura com as significações da vida cotidiana. Dessa forma, dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar o jogo como atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas.

Nesse sentido, podemos perceber que muitos dos aspectos que justificam a atração dos games referem-se, sobretudo, ao fato de serem jogos, levando-nos a perguntar o quê a especificidade eletrônica, digital e online realmente promove de diferente. A diferença seria apenas a situação de faz-

*DOI:*10.11600/1692715x.13111300914

de-conta ou simulação de ação e ambientes mediados pela tecnologia? A possibilidade de jogar simultaneamente com diversas pessoas ultrapassando os limites espacio-temporais nos jogos online? A possibilidade de forjar identidades construídas sem serem identificadas? As "multitarefas" solicitadas nas práticas desencadeadas por determinados games?

Ao apontar os elementos de atração e prazer dos jogos a partir dos princípios estéticos dos meios digitais, Murray (2003) destaca: imersão (projeção de sentimentos, real-fantasia, criação de identidades alternativas, invenção de histórias); agência (participação que envolve combinação entre inteligência e coragem ou resolução de problemas e padrão emocional simbólico); e transformação (as incontáveis mudanças nas identidades a partir da vivência de diferentes papéis, e o poder de transformar os formatos a partir do computador que deixa os ambientes narrativos particularmente sedutores).

Quando discute os interesses das crianças pelos jogos relacionados aos princípios de aprendizagem incorporados pelos games, Gee (2007, pp. 37-38) destaca a possibilidade de aprendizagens ativas e críticas que dizem respeito: a aprender através da experiência sobre o mundo (ver e agir) para encontrar um novo caminho; ao potencial agregador e colaborativo para novos grupos de afinidades; ao desenvolvimento de recursos para futuras aprendizagens e resolução de problemas no domínio semiótico com que os games se relacionam; a aprender a pensar sobre a construção de significados nos diferentes espaços, seja os comprometidos e manipulados pelas pessoas como também os que possibilitam outras relações com grupos que podem atuar no sentido da justiça social. O autor também menciona outros aspectos da aprendizagem que os games propiciam: identidade; interação; produção; riscos; customização; resolução de problemas; desafios e consolidação; informações graduais; sentidos contextualizados ou situados; prazer-frustração; pensamento de/por sistemas de relações e não sobre fatos e eventos isolados. Enfim, ao defender que bons games propiciam boas aprendizagens, Gee argumenta que certos princípios e estratégias mobilizadas na prática dos games fazem parte de sua prática cotidiana e por isso permitem outras formas de apropriação.

Em um pensar filosófico sobre o videogame, Rivoltella (2011) discute a relação entre bem e mal, a tensão entre real e virtual e as infinitas tentativas simbólicas de morte-vida como alguns pontos que o mundo dos videogames oferece por meio de perguntas e respostas de sabor filosófico. Para ele o videogame pode ser um laboratório ético e um espaço estético sem limites.

Para Machado (2007), a *interatividade* ou o *agenciamento* do sujeito costuma ser a marca diferencial dos meios digitais, nos quais o que acontece nas telas dos games depende de decisões, ações e iniciativas tomadas pelo jogador. No entanto, ele esclarece que as situações que aparecem no campo de possibilidades do game são governadas por um programa e existem como repertório de situações manejadas como simulação a partir das ações de um sujeito ativo e imerso, que ele chamado *interator*. Para o autor, expressões como usuário, receptor, espectador já não são suficientes para significar a nova situação participativa nos meios digitais.

Enfim, muitas são as possibilidades, os argumentos e os novos termos utilizados para entender o apelo dos games e as práticas de seus jogadores. Alguns sugerem um caráter de ineditismo promovido pelas interações que a especificidade dos games asseguram. Outros parecem que se explicam apenas pelo fato de ser jogo.

O fato é que os diversos olhares para este fenômeno, além de oferecer outros significados às práticas culturas que suscitam em diversos espaços e tempos da vida das crianças, também procuram encontrar argumentos para fundamentar as mediações educativas. E isso nos leva a pensar na presença dos games em contextos formativos devido ao seu potencial para o desenvolvimento de competências das crianças e para aprendizagens alternativas na paisagem da cultura digital.

No entanto, discutir a presença dos games na vida das crianças e na escola implica pensar um produto/objeto de entretenimento que

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 195-208, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13111300914

assume as características de ser também possível objeto de ensino, o que remete não apenas a complexidade de uma transposição didática, que significa o processo de transformação de um saber para que possa ser ensinado (Chevallard, 1991), como implica uma série de mediações para que continue sendo jogo.

2. Jogos e Games na escola: alguns desafios da aprendizagem e da mediação

Se as fronteiras ou os limites entre jogos e games não são tão nítidos assim nos cenários da cultura infantil, sua presença na escola assume outros contornos. Muitos jogos considerados com potencial educativo e de ensino estão presentes na escola, inclusive em programas curriculares. Os games, ainda que apareçam com caráter investigativo e experimental ainda estão distantes de serem pensados e utilizados na cultura escolar. Por ser entendida como uma cultura mais seletiva em relação à cultura social (Forquin, 1993), a natureza tradicional da escola dificulta a inclusão dos games em sua perspectiva didática e pedagógica. Para além do problema de infra-estrutura de algumas escolas cujos equipamentos não oferecem condições para trabalhar com certos jogos, pesquisas sobre jogos digitais e aprendizagens na escola (Cruz, Novoa & Albuquerque, 2012, Correa, 2010, Fantin & Correa 2011) demonstram significativas articulações curriculares com os games na perspectiva dos novos letramentos e da mídia-educação.

Para alguns estudiosos, certas fronteiras poderiam ser reconsideradas a partir da idéia de *eduteinement*, conceito para designar produtos e processos em que a *educação* se realiza junto com o *entretenimento***.** O neologismo *eduteinment* foi criado na década de 1970 por Bob Heyman (produtor dos documentários da *National Geographic*). Na década de 1980, foi usado no marketing de um dos primeiros computadores domésticos, o *Oric 1*. Atualmente *eduteinment* é termo marcante em iniciativas de educação formal e não-formal pautadas no pressuposto de que experiências divertidas e prazerosas potencializam aprendizagens. Nesses casos, divertir-se é indissociável do conhecer, pois os conteúdos não seriam apresentados de forma expositiva e sim incorporados em situações lúdicas em que as crianças são convidadas a interagir. Assim, as condições de ensino propiciariam não apenas o aprendizado efetivo de determinados conteúdos, como também uma memória aprazível da experiência de aprender**.**

Aspectos a respeito do potencial de aprendizagem de certos jogos na educação têm assumidos diferentes nuances conforme os momentos históricos. Apesar de o debate continuar intenso na psicologia, antropologia e educação, ainda necessitamos certa reflexão, pois ainda que mudem e diversifiquem seus formatos, seus conteúdos por vezes permanecem os mesmos. E isso também ocorre com os usos das tecnologias, em que se muda o suporte mas as práticas permanecem as mesmas.

A fim de problematizar e por em cheque algumas considerações feitas até aqui, a partir da inspiração de Brougère (2009) discutiremos sete desafios em forma de questões relacionadas entre si sobre a presença dos games na escola e suas possibilidades de mediação pedagógica.

1. Uma primeira consideração a respeito da presença dos games na escola diz respeito à *retórica do jogo* (Sutton-Smith, 1998). Quando o autor refere-se à ambigüidade do jogo, ele afirma que apenas as crianças sabem ou conhecem o significado do jogo e que o resto pode ser considerado especulação, visto que o poder atribuído a certos jogos também pode ser apenas suposições. Ele justifica sua posição argumentando sobre as sete retóricas -os antigos discursos sobre sorte/destino/ predestinação, poder, identidade comum, frivolidade e os modernos discursos sobre progresso, imaginário e construção de si- que também usamos como inspiração para tal reflexão. Na retórica do jogo e dos games, parece que o consenso vira ideologia, uma espécie de exaltação da idéia de que o jogo é algo positivo em si ou que só pode ser positivo, esquecendo-se de que também existem jogos e games ruins, maldosos e agressivos (sem entrar no mérito do que seria o considerado "politicamente (in)correto"). Assim, quando se fala que o jogo é "essencialmente bom", se oculta o outro lado e não se fala das diferentes modalidades dos jogos e de sua diversidade na totalidade. Para desestabilizar essa retórica,

é importante pesquisar os jogos e os games a partir desse olhar, no sentido de investigar e saber o que a criança realmente faz e aprende quando está jogando.

2. Saber "o que a criança faz e aprende quando joga" envolve a *análise da prática*, que é a segunda questão. Ou seja, há que analisar a prática dos jogos e dos games para sair das grandes narrativas e ver o que realmente está acontecendo quando as crianças estão jogando. E isso envolve uma realidade complexa que articula dimensões objetivas e subjetivas, tanto no sentido de analisar a prática considerando a ação da criança quanto o sentido da ação, pois é o sentido que torna a ação um jogo.

3. Por sua vez, análise da prática dos jogos e dos games envolve necessariamente a dimensão de pesquisa e uma *questão metodológica:* a) como observar; b) que ferramentas usar para captar o sentido do jogo. Algumas metodologias, com seus procedimentos e técnicas de observação e registro, entrevistas e grupos focais permitem analisar o confronto dos/entre jogadores, o confronto das imagens de seus próprios jogos e as interações que estabelecem no caso de games colaborativos e ou online. A esse respeito, ainda há poucas pesquisas empíricas. Oliver e Pelletier (2006) destacam algumas abordagens de pesquisas nessa temática. Para além dos estudos acadêmicos e científicos, é importante que o professor-pesquisador interessado em observar a relação das crianças com os jogos e games possam se perguntar: o que elas fazem ali? Estão só jogando? Estão também aprendendo? Que sentido elas estão dando àquilo que estão fazendo? É o mesmo sentido que os adultos dão? Com essas perguntas é possível começar a buscar outros pontos de vista para suas respostas e ouvir os jogadores pode ser um bom começo.

4. A questão metodológica possibilita identificar outros dois ângulos de olhar para a mesma questão, que são o das *aprendizagens dos jogos e games e as aprendizagens através dos jogos e games.* Aliás, o discurso das aprendizagens está quase sempre presente quando se fala de jogos para crianças. E aqui pode haver uma ruptura com a retórica do jogo e do game vistos apenas como brincadeira e lazer. Na dimensão do lazer, a preocupação com a educação/aprendizagem não estaria tão evidente e isso resultaria numa crítica que rompe com o que as pessoas esperam ouvir sobre jogos e crianças. Pesquisas apontam que ao interrogar crianças a respeito de possíveis aprendizagens decorrentes *dos* ou *nos* jogos e games, num primeiro momento geralmente elas respondem que "não se aprende nada". Ou seja, espontaneamente, elas dificilmente dirão que jogam ou brincam para aprender algo. No entanto, a questão não é tão simples assim, e quem pesquisa com crianças sabe que muitas vezes o que elas chamam de jogos ou games é diferente do entendimento do adulto a esse respeito. No entanto, se jogos e games encontram espaço na vida das crianças a partir do que elas definem, como fica a questão da aprendizagem nesses casos? Ou melhor, como as aprendizagens se vinculam aos games? Fantin e Correa (2011) compartilham procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas em algumas pesquisas com crianças em que elaboraram perguntas sobre *"como elas jogam"* (se jogam sozinhas, com amigos, off ou online), *"o que é necessário saber para jogar determinado jogo"* (habilidades e/ou competências envolvidas na ação de jogar, no entendimento do idioma, etc.), *"o que elas fazem enquanto jogam ou durante o game"* (ações e objetivos do game: "tentar passar de fase", "resolver os problemas/enigmas de cada etapa", "escolher as estratégias de ação"). Nos games em duplas ou em grupo, as crianças dizem "perguntar ao amigo para saber com ele fez", "descobrir as manhas", e quando não conseguem alcançar seus objetivos, elas dizem "tentar de novo e/ou recomeçar quando não dá certo". Ao perguntar sobre possíveis aprendizagens durante o jogo, as crianças costumam responder que "depende do jogo", ou que é possível "aprender inglês", "conhecer lugares", "aprender história/geografia", e outros, dependendo do interesse do interlocutor, como demonstra Correa (2010). Ao abordar o potencial de aprendizagem dos videogames, Pereira (2008), evidencia o desenvolvimento de competências a partir de relatos de jogadores. Segundo ele, as competências mais solicitadas relacionam-se às faculdades cognitivas: "desenvolve a nossa rapidez de raciocínio",

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 195-208, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13111300914

"a concentrar-se melhor". Além disso, os jogos contribuem para o desenvolvimento de competências interpessoais: "trabalhar em conjunto", "aprender a viver outras vidas", "ser um cidadão" e de competências intrapessoais: "aprender a estar conosco próprios", "puxar pela nossa criatividade", "desenvolver estratégias", "aprender a explorar", e "tentar sempre ter melhor estatísticas" (2008, p. 141). O autor ressalta que os jovens têm consciência que "nem tudo o que se passa nos jogos acontece na vida" e que "nem tudo na vida é como os videojogos", mas que estes ajudam a enfrentar a realidade, pois destacam "que se gasta dinheiro". Por fim, menciona que no dizer dos jovens eles aprendem a "nunca desistir do nosso objectivo" e que ao jogar, aprende-se a "jogar melhor" (idem). Vale destacar que em pesquisas com crianças (e não só), muitas vezes elas respondem o que pensam que o pesquisador quer ouvir, mas há outros jeitos de perguntar e outros instrumentos metodológicos para não cair nessa "armadilha". Enfim, saber o que as crianças pensam e dizem sobre o que aprendem ou não com os games nos leva a outra questão.

5. A idéia comum de que se aprende pela experiência remete à relação entre *aprendizagens informais e espaços formais*. As mais diversas situações da vida em geral -vivências do cotidiano, de lazer, de encontros, de viagens- são ocasiões de aprendizagens. Nelas, sempre há ou pode haver experiências que envolvam o desenvolvimento de certos saberes e fazeres, de determinadas habilidades e competências no enfrentamento de desafios e resolução de problemas. Essa idéia não é nova e é desenvolvida no contexto das aprendizagens informais (Rivoltella, 2006, Brougere & Ulmann, 2009). Ou seja, há situações que não são ou que não foram feitas para aprender mas que são ocasiões de aprendizagem fortuitas, casuais, não programadas nem controladas. Se refletirmos sobre isso, veremos que aprendemos muito nessas situações como forma de conhecimento tácito. Para além das intencionalidades das aprendizagens, a idéia é situar os games nessa lógica e "dessacralizar" o jogo. Ou seja, problematizar a retórica da exaltação da dimensão educativa dos games para aceitar a idéia de que aquilo que acontece ali acontece ou pode acontecer noutras situações também. É evidente que os games têm o seu espaço na totalidade de experiências que permitem aprendizagens das crianças no contexto da cultura digital, mas precisamos avançar nessa discussão. Ao trabalhar a dimensão da aprendizagem formal e informal, Rivotella (2006) afirma que quando buscamos uma relação mais produtiva com as mídias e tecnologias, e nesse caso, com os games, é necessário situar a questão educativa tanto nos contextos formais, como a escola, quanto nos informais, como família, o grupo de pares e a mídia de um modo em geral.

6. Para pensar além das interfaces entre as aprendizagens informais e formais, talvez seja necessário buscar conceitos e teorias noutras áreas que se articulam ao nosso objeto, como por exemplo, a dimensão teórica da noção de *participação*. Para Rogoff (2005), aprender é participar. Aprendemos participando e fazendo com os outros, aprendemos pertencendo a um grupo e fazendo ou não o que os outros fazem. Assim, se houver relação de participar e aprender nos jogos e nos games, podemos dizer que a experiência lúdica também pode ser uma experiência de aprendizagem. Sabemos que determinados tipos de games oferecem diferentes tipos de participação e alguns se configuram como verdadeiros espaços de valorização da participação, e que também podem atuar como dispositivos de participação. No caso dos games, a noção de participação do interator se complexifica (Berry & Brougere, 2002) e se aplicarmos tal noção aos games perceberemos a importância do *compromisso* como um dispositivo que faz a criança se implicar no jogo. Nesse sentido, diversas atividades dos games podem ser entendidas como um meio/contexto que sugere e oferece diversas ações a fazer e que podem ser muito variadas e nem sempre foram feitas para aprender.

7. E isso implica outra questão: *a frivolidade ou a "não-produtividade" dos games.* Como aceitar e pensar a frivolidade no sentido daquilo que é fútil ou sem importância na vida da criança na medida em que se quer "potencializar" e "rentabilizar" cada instante de sua vida? Como entender que a atividade pode ser frívola, gratuita, não-produtiva e ao mesmo

*DOI:*10.11600/1692715x.13111300914

tempo benéfica à criança? Para Brougère (1998), a relação entre jogo e educação é paradoxal e ambígua. É paradoxal pois ao mesmo tempo em que o jogo aparece como lugar potencial de aprendizagem por permitir à criança fazer experiências com certa liberdade de ação, é a própria frivolidade que permite o quadro mais amplo de tais experiências. É ambíguo porque certos jogos também se configuram como lugar de conformismo e adaptação à cultura existente reproduzindo certos padrões e estereótipos questionáveis sob diferentes pontos de vista. "Nada garante que a inovação, a abertura tenham nele [no jogo] papel importante. Consequentemente, o educador pode ter valores que não se contentam com o jogo. Eis o paradoxo: não se pode confiar totalmente no jogo, mas não se pode evitá-lo" (Brougère, 1998, p. 208).

Assim, se não estamos certo quanto ao valor dos jogos e games percebemos que certas aprendizagens parecem se beneficiar com eles. E isso explica a diversidade de reações favoráveis ou desfavoráveis em relação ao uso dos games na escola.

8. Outro argumento importante a considerar são os *possíveis efeitos* de certos videogames. A partir do entendimento de que a violência cada vez mais presente nas mídias reflete a sua presença na própria sociedade, Belloni considerada a violência como um meio legítimo e natural de interação social e resolução de conflitos (2004, p. 588). Ela reconhece que a complexidade das imagens violentas presentes na mídia e em alguns videogames (efeitos de luz, som, animação e edição digitalizadas) contribuem para a naturalização e banalização da violência, visto que certas cenas violentas muitas vezes são consideradas engraçadas e divertidas, mas pondera que elas também podem servir como elemento de reelaboração de valores e sentimentos, e uma forma legítima de solucionar conflitos. Ao fazer uma comparação entre os efeitos positivos e negativos dos videogames Ceccherelli (2012) constrói uma lista sobre os aspectos de positividade e negatividade dos videogames destacando o meio, os usos e os conteúdos. Ele estabelece uma caracterização do meio e da mensagem, como McLuhan (2007) propunha, e entre as características estruturais e mediáticas do videogame e seus usos, tanto em relação aos conteúdos veiculados através de suas narrativas e objetivos de jogo, como em relação às consequências psicossociais geradas pelo uso excessivo. No entanto, se focalizarmos a dimensão ética e o sentido de identificação com os conteúdos violentos presentes em alguns jogos que geram comportamentos agressivos nos jogadores, necessariamente teremos que discutir suas possíveis implicações sociais, psicológicas e educativas.

Pecchinenda (2010) destaca que na cultura da simulação, entre diversas mudanças no imaginário coletivo e na percepção de si provocadas pelos videogames, é comum associar as "supostas influências" dos games a possíveis implicações que se manifestariam em comportamentos violentos. Alves (2005) tematiza a esse respeito e de certa forma desconstrói a posição linear e maniqueísta de que "imagem violenta gera violência". Ela enfatiza a necessidade de entender tal questão mediante os aspectos sociais, econômicos, culturais, afetivos, etc., já que este fenômeno se constitui em uma linguagem que os sujeitos utilizam para dizer algo. Outros estudos argumentam que não há provas concretas dessa relação, como podemos observar no trabalho de Buckingham e Willet (2006). Considerando que a dimensão da ética e da estética podem se confundir na complexidade da recepção, tal relação dificulta a percepção de aspectos estruturais que permitem compreender o fenômeno e a lógica que se esconde atrás da aparência espetacular (Fantin & Correa, 2011). Além disso, é importante situar que tais comportamentos considerados violentos dependem muito da tipologia de jogos a que se referem. Afinal, os conteúdos, as posturas e as atitudes exigidas nos videogames se diferenciam também conforme sua modalidade: jogos de simulação, jogos de representação de papel, jogos de aventura, e muitos outros.

Diante das questões elencadas acima, poderíamos questionar tanto o fato de os videojogos serem cada vez mais transformados em objetos de consumo, de ensino e de pesquisa quanto à propagação de conteúdos e valores presentes em certas narrativas dos videogames.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 195-208, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13111300914

Poderíamos também tentar, sem sucesso, excluí-los do cotidiano das crianças e jovens que vivem na sociedade de consumo (Fantin & Correa, 2011), mas dificilmente isso contribuiria com uma visão crítica na perspectiva da mídia-educação em relação aos aprendizados culturais que eles propiciam. Afinal, tais aprendizados são construídos em processos de comunicação e interação ativa do sujeito com experiências que envolvem a recriação e ressignificação daquilo que percebem, vêem, ouvem, sentem em determinados contextos socioculturais.

3. Entre paisagens e práticas com os games na escola

Ainda que possamos problematizar a concepção de escola e de atividades de ensino, em diferentes pensamentos e reformas pedagógicas que buscaram superar tal dicotomia, a tensão a respeito das aprendizagens informais na escola permanece: se tais aprendizagens já possuem espaço fora da escola, será que cabe a ela garantir tal espaço em contraposição com as aprendizagens formais? Seria possível haver aprendizagem informal num espaço formal? Como preservar esses espaços informais quando a escola tende a formalizar? E ainda: Como articular projetos informais com projetos de educação formal sem formalizá-los?

Essas questões não são novas e diversas experiências têm buscado superar tal visão buscando integrar as dicotomias aparentes redimensionando não apenas a relação entre jogo e trabalho, mas integrando e ressignificando aspectos da vida informal nas aprendizagens escolares. A perspectiva da mídia-educação é uma das possibilidades que tem orientado diversas propostas no sentido de articular pedagogicamente os usos e as apropriações das mídias que cruzam as fronteiras do informal e formal em diferentes espaços, tanto na dimensão do ensino de crianças e na formação de professores, como na dimensão da pesquisa, da cultura (Rivoltella, 2006) e da alternância entre a aprendizagem formal da sala de aula e a informal que ocorre no tempo do lazer (Tufte & Christensen, 2009). Questões que precisamos refletir de forma clara para não correr o risco de "escolarizar o jogo" ou "aligeirar e banalizar o ensino". Se entendermos que o que é oferecido depende da forma com que o sujeito interage com o meio, veremos que o espaço da mediação é fundamental para assegurar as possibilidades de construção de outras narrativas a respeito dos jogos e games na escola.

Nessa paisagem complexa que discutimos acima, ainda há muito a pesquisar sobre a integração das aprendizagens informais que os games propiciam em espaços formais de educação. E isso implica ultrapassar certas fronteiras e percorrer os diversos caminhos dos jogos, dos games, da cultura lúdica e da educação de crianças nos diferentes espaços sociais que atravessam as aprendizagens da vida cotidiana e as margens do universo escolar.

A esse respeito, enfatizamos a possibilidade de aproximação entre os mais variados jogos e games por percebermos que no repertório lúdico infantil um encontro muito saudável acontece. Encontro da natureza com a cultura, da argila com o metal, da madeira com o plástico, do manual com o eletrônico, do analógico com o digital. Enfim, encontro do velho com o novo, do antigo com o atual, do moderno com o contemporâneo com todas as nuances e tensões que tais encontros promovem no movimento de permanência e mudança existente nas práticas culturais das crianças.

Para entender tal movimento, percorremos diferentes ênfases sobre o jogo buscando aproximações e distanciamentos a fim de entender a especificidade dos games. Nesse percurso encontrarmos paisagens e práticas sobre o jogo que sugerem certa tensão entre as ambigüidades e os paradoxos das teorias sobre os jogos com as possibilidades e integrações que as crianças podem construir quando brincam, sobretudo pela dimensão do desafio, da tomada de decisões e das regras que envolvem o contexto dos jogos.

A esse respeito, destacamos que os games promovem processos de identificação com valores e atitudes e mobilizam tanto aprendizagens quanto posturas éticas através de suas estratégias narrativas, de seus personagens, da construção de imagens e seus possíveis efeitos, levando-nos a problematizar determinados "modelos" e "identificações". Em certos jogos digitais, os jogadores são levados (e

têm vontade de) a agir conforme as necessidades construídas pela narrativa oferecida (com seus objetivos, suas metas e missões) e desse modo, acabam por exercitar as posturas solicitadas no contexto dos videogames, em que *enfrentam riscos*, *defendem-se* e *arriscam-se* nas aventuras propostas, e com isso também aprendem seus conteúdos.

Enfatizamos também que tais práticas necessitam mediações pedagógicas, pois a construção de significações ocorre tanto a partir do videogame como a partir de seus conteúdos e de seus usos, e em contextos educativos tais processos precisam ser mediados a fim de enriquecer a experiência na perspectiva da formação humana. E nesse processo, o professor assume papel fundamental, sobretudo na perspectiva interdisciplinar do conhecimento que os jogos possibilitam em suas aprendizagens cognitivas, sociais e culturais, na construção de suas competências e nas reflexões críticas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a construção de aprendizagens que os jogadores processam em interação com as narrativas dos videogames ocorre de maneiras diferenciadas. Além das mediações dos conteúdos, *as aprendizagens com videogames dependem sempre de quem joga, quando joga, onde joga, como joga e o que joga*. Ou seja, as competências e os riscos dependem dos videogames, dos seus conteúdos, dos usos e sobretudo das mediações propiciadas. Afinal, se os games são compostos por uma estrutura de ações inter-relacionadas que o configuram enquanto tal, é difícil afirmar se a particularidade do conteúdo por si só desencadeia certas aprendizagens ou oferece determinados riscos, pois o contexto da construção de significados envolve o todo (sujeito, meio, artefato, conteúdo e uso), suas interações e suas possíveis implicações.

Nos games as crianças interagem com outras crianças mediadas pela tecnologia, e ao fazer isso, vão construindo suas competências midiáticas. Essa construção acontece em diferentes espaços e por isso a importância do olhar educativo nos espaços formais e informais de aprendizagem como busca de diálogo entre as práticas culturais que acontecem na família, na escola, nos diferentes espaços dos grupos de pares e da cultura a fim de construir outras formas de mediação. Nesse movimento é possível pensar na emergência de um terreno fecundo de novas problematizações para melhor entender as relações entre jogos, tecnologias e mediações educativas e suas diversas formas de aprendizagem e comunicação na cultura.

Por fim, diante das diferentes paisagens e práticas vistas no decorrer do artigo e suas possibilidades de aprendizagens com, sobre e através do videogame, ainda temos muito a pesquisar sobre estas e outras relações. E considerar o game como potencialidade de um espaço ético e estético para as aprendizagens na escola sinaliza que ainda tem muito jogo pela frente...

Referências

Alves, L. (2005). *Game Over*. São Paulo: Futura.

Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Editions Du Seuil.

Belloni, M. L. (2004). Infância, máquinas e violência. *Revista Educação e Sociedade, 25 (87), pp. 575-598.*

Belloni, M. L. (2010). *Crianças e mídias no Brasil*. Campinas: Papirus.

Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editorial.

Berry, V. & Brougère, G. (2002). V. *Play and virtual communities on internet.* (Acesso em 5/7/2013): http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/play_internet.pdf

Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brougère, G. (2009). *Um olhar epistemológico e científico sobre o brincar (anotações pessoais)*. Florianópolis: Conferência na UFSC.

Brougère, G. & Ulmann, A. L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne.* Paris: PUF.

Buckingham, D. (2000). *Crecer en la era de los medios*. Madrid: Morata.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 195-208, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13111300914

Buckingham, D. & Willet, R. (eds.) (2006). *Digital Generation.* London: Lawrence Erlbaum Associated.

Callois, R. (1990). *Lês jeux et lês hommes*. Lisboa: Cotovia.

Ceccherelli, A. (2012). Videogiochi e apprendimento: tra medium e messagio. Considerazzione sull´uso didattico del videogiocchi. *Rivista Scuola IaD*, *Ricerca & Tecnologia, (6), pp. 92-112*. Correa, E. (2010). *Aprende-se com videogames? Com a palavra os jogadores. Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: UFSC, PPGE.

Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Milano: Il Mulino.

Cruz, D., Nóvoa, R. & Albuquerque, R. (2012). Games na escola: criação de jogos eletrônicos como estratégia de letramento digital. *Entre Ver, 2 (3), pp. 127-150.*

Chaparro-Hurtado, H. R. & Guzman-Ariza, C. M. (2014). Los (múltiples) centros de la esfera: cultura, juventud y educación como aventuras contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud, 123 (2), pp. 691-701.*

Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: Du savoir Savant ao Savoir Ensignè.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil.* Florianópolis: Cidade Futura.

Fantin, M. (2006). As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos**.** *Espaço Pedagógico, 13 (2), pp. 9-24.*

Fantin, M. (2010). Confini e retórica del videogioco nella scuola. *REM*, *2 (1), pp. 45-64.*

Fantin, M. & Correa, E. (2011). *Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo.* Caxambu: Anped. (Acesso em 13/7/2013): http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-356%20int.pdf

Forquin, C. (1993). *Cultura e escola: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gee, J. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.

Gee, J. (2009). Bons videogames e boas aprendizagens. *Perspectiva*. *NUP, 27, (1), pp. 167-178.*

Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens o jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Perspectiva.

Javeau, C. (2005). Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade, 26. pp. 379-389.*

Jenkins, H. (2006). *Fans, Blogers and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.

Johnson, S. (2005). *Surpreendente. A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes.* Rio de Janeiro: Campus.

Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Pioneira.

Mackey, M. (2006). Digital Games and de Narrative Gap. In D. Buckingham & R. Willet (eds.) *Digital Generations*. London: Lawrence Erlbaum Associated.

Machado, A. (2007). *O sujeito na tela: modos de enunciação no ciberespaço*. São Paulo: Paulus.

Martins, L. T. & Castro, L. R. (2011). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 619-634.*

McLuhan, M. (2007). *Os meios de comunicação como extensão do homem.* São Paulo: Cultrix.

Murray, J. (2003). *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp.

Oliver, M. & Pelletier, C. (2006). *Activity Theory and Learning From Digital Games: Developing na Analytical Methodology*. In D. Buckingham & R. Willet (eds.) *Digital Generations*. London: Lawrence Erlbaum Associated.

Orozco, G. (2006). *Aprendiendo con videojuegos*. São Paulo: III Congresso Educarede.

Pecchinenda, G. (2010). *Videogiochi e cultura della simulazzione*. Roma: Laterza.

Pereira, L. (2008). O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais. *Revista Comunicação e Sociedade,* 3, pp.135-144.

Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisicplinarity study of children*. London: Routledge Falmer.

Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergencia de uma sociologia da infância: contribuições ao debate. *Perspectiva, 20 (Especial), pp. 137-162.*

Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P. C. (2011). Filosofia del videogioco: capovolgendo McLuhan. *Vita & Pensiero, 6, pp. 110-115.*

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Santaella, L. & Feitoza, M. (orgs.) (2009). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos game*s. São Paulo: Cengage Learning.

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcelos & M. J. Sarmento, (orgs.*) Infância (in) visível,* (pp. 25-49). Araraquara: Junqueira Marin.

Sarmento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In M. Sarmento & M. Pinto (orgs.) *As crianças-contextos e identidades,* (pp. 7-28). Braga: Centro de Estudos da Criança.

Sirota, R. (2007). A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva, 25 (1), pp. 41-56.*

Sutton-Smith, B. (1998). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.

Tractenberg, M. A. (1990). A escola como organizção complexa. In M. A. Tractenberg, *Sobre educação, política e sindicalismo*, (pp. 35-53). São Paulo: Cortez.

Tufte, B. & Christensen, O. (2009). Mídia-educação: entre teoria e a prática. *Perspectiva 27 (1), pp.97-139.*

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 195-208, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13111300914

Referencia para citar este artículo: Zamora, G. (2015). Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 209-222.

Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes*

Gabriela Zamora**

Investigadora de El Colegio de la Frontera Norte, México.

Artículo recibido en abril 28 de 2014; artículo aceptado en julio 18 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *La repatriación de mexicanos desde Estados Unidos es una constante en el tema de las migraciones, y la asistencia a los migrantes es un aspecto relevante sobre todo cuando se trata de niñas, niños y adolescentes. Las Casas YMCA para Menores Migrantes surgen en respuesta a la necesidad de brindar protección a este segmento de la población. En el presente artículo describo la atención que las Casas YMCA ofrecen a los menores migrantes mexicanos*[1].

Palabras clave: migrantes, albergues para niños, niñas y jóvenes (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autora: migración México-Estados Unidos, menores repatriados, Casas YMCA para menores migrantes.

Humanitarian support for repatriated children: YMCA Housing for Migrant Children

• ***Abstract (descriptive):*** *Deportation of Mexicans from the United States has been a challenge for both countries. The assistance to immigrants is an important aspect, especially when it refers to children. YMCA shelter homes for immigrant children were created to provide protection and care to this population. This article describe the assistance provide by the YMCA Homes for the Mexican immigrant children and youth.*

Key words: migrants, children and youth shelters (Unesco Social Science Thesaurus).

Author Key words: Mexico-United States immigration, deported children, YMCA housing for immigrant children.

Apoio humanitário para meninas e meninos repatriados: as Casas YMCA para menores migrantes

• ***Resumo:*** *A repatriação dos mexicanos e mexicanas a partir dos Estados Unidos é uma constante na questão da migração e assistência aos migrantes é um aspecto importante, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. As Casas YMCA para as crianças migrantes surgem em*

---

* El presente **artículo corto** hace parte de la investigación en curso denominada: "Caminos de incierto retorno: el viaje y los riegos de la migración infantil". Esta investigación fue aprobada por la línea en Derechos Humanos y Subjetividad Política del Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, PUC Sao Paulo, el Colegio de la Frontera Norte y Clacso. La investigación está comprendida entre julio de 2012 y diciembre de 2014. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales; Área de Conocimiento: Sociología; Subárea de Conocimiento: Temas Especiales.

** Licenciada en Sociología, Maestra en Desarrollo Humano, Doctora en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Investigadora de El Colegio de la Frontera Norte sede Monterrey. Correo electrónico: gabriela_zamora@hotmail.com

1 Agradezco enormemente el apoyo del personal de las Casas YMCA de Tijuana y Piedras Negras para la realización de esta investigación.

resposta à necessidade de proteger esse segmento da população. Este artigo da pesquisa descreve os cuidados que prestam às crianças nas casas YMCA para os migrantes mexicanos.

Palavras-chave: migrantes, abrigos para crianças (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autor: Migração México-Estados Unidos, repatriação de crianças e adolescentes, Casas YMCA para as crianças migrantes.

1. Introducción. -2. Precisiones metodológicas. -3. La frontera norte de México y la repatriación de menores mexicanos. -4. Ayudar y proteger a los menores migrantes: las Casas YMCA para Menores Migrantes. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El Derecho Internacional sobre Migración, define a los migrantes como "las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias". El término incluye "todos los casos en los que la decisión de migrar es tomada libremente por la persona concernida por 'razones de conveniencia personal' y sin intervención de factores externos que le obliguen a ello" (Organización Internacional para las Migraciones, OIM, 2006).

Dentro de los grupos migratorios destacan los migrantes irregulares y los menores[2] migrantes. De acuerdo con la OIM (2006), son migrantes irregulares las personas que "infringen las normas de admisión del país o cualquier otra persona no autorizada a permanecer en el país receptor". Los menores migrantes son las niñas, niños y adolescentes menores de 18 años, que emigran solas o acompañadas de familiares o conocidos con la intención de mejorar sus condiciones sociales, materiales o familiares.

México es considerado como un país de emigración, tránsito, retorno e inmigración (Alarcón & Becerra, 2012). La migración hacia Estados Unidos representa para muchos adultos y menores mexicanos la idea de un futuro mejor; algunas de las motivaciones que los llevan a cruzar son la situación económica que viven, la búsqueda de empleo con salarios mejor remunerados, las pocas oportunidades a las que pueden aspirar en su país y el deseo de reunificarse con familiares. Aunque no existen cifras oficiales, se estima que anualmente un millón de mexicanos documentados y no documentados migran hacia Estados Unidos cada año (Lothar & López, 2011), además de los más de 350 mil mexicanos repatriados anualmente por este país (Segob, 2012).

La migración irregular de menores hacia Estados Unidos es un fenómeno histórico con matices socioeconómicos y culturales (Hernández, 2012); no obstante, su presencia ha sido menormente visibilizada por el predominio de los adultos en el fenómeno migratorio. Hasta hace unos años la migración infantil era considerada como menos importante comparada con la migración irregular de personas adultas, quedando como un tema poco estudiado en las ciencias sociales y las humanidades (Mancillas, 2009).

A pesar de la relevancia del fenómeno, en los debates sobre migración internacional pocas investigaciones se centran en la población joven. Generalmente representan una parte dentro del contenido más amplio de los estudios sobre migración, debido a que durante muchos años se supuso que los migrantes eran hombres en edad laboral y que las mujeres y los menores solo migraban como parte de sus unidades familiares (Castañeda, 2009). Más recientemente, se advierte la importancia del papel de los menores en las migraciones y el reconocimiento de que, al igual que los adultos, migran en búsqueda de empleo y no solamente por acompañamiento o reunificación familiar (Mancillas, 2009).

La migración y repatriación de mexicanos ha sido por muchos años una constante de la dinámica migratoria entre México y Estados Unidos. La devolución de miles de personas le representa a México un enorme reto para las instituciones federales y estatales, para los Gobiernos locales de las ciudades fronterizas y

2 Considero como referencia la definición de menor (niño, niña o adolescente) de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 209-222, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13112180714

para la sociedad civil. Ante esta problemática, la respuesta más activa ha venido con frecuencia de las organizaciones civiles (París, 2010); es por lo anterior que los albergues para migrantes son un aspecto crucial en el tema de las migraciones.

De acuerdo con la teoría institucional de la migración, una vez iniciada la migración internacional surgen instituciones privadas y organizaciones de voluntariado para satisfacer las demandas generadas por el desequilibrio entre el gran número de personas que buscan ingresar a los países ricos y el número limitado de visas ofrecidas por estos. Este desequilibrio, aunado a los obstáculos impuestos por los países receptores, fomenta instituciones dedicadas a promover los desplazamientos internacionales con fines de lucro, dando lugar al mercado negro de la inmigración. Pero también genera organizaciones humanitarias enfocadas a reforzar los derechos y a mejorar el trato hacia los migrantes legales e irregulares. Estas instituciones ayudan a los migrantes ofreciéndoles orientación, servicios sociales, albergue, asistencia legal e, incluso, aislamiento de las autoridades legales de inmigración (Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pellegrino & Taylor, 2000).

En el apoyo humanitario a la niñez migrante en México, sobresale el trabajo realizado por los nueve albergues para menores migrantes localizados en la frontera norte, operados por diversas organizaciones de la sociedad civil. Estos centros colaboran con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en la atención, búsqueda de familiares y reintegración de la persona menor con su familia (DIF, 2012). Entre estos, destacan las cuatro Casas YMCA para Menores Migrantes.

Desde inicios del siglo XX la migración entre México y Estados Unidos ha sido continua; lo que ha cambiado con el tiempo son las modalidades bajo las cuales se ha presentado (Massey, Durand & Malone, 2009). Si bien su permanencia ha sido constante, los programas y políticas de atención a mexicanos repatriados tomaron forma hasta la segunda mitad de la década de los noventa, cuando los eventos de repatriaciones se incrementaron a más de 800 mil por año, representando un verdadero reto para las ciudades fronterizas (París, 2010).

Para atender a la niñez migrante, el Gobierno mexicano creó en 1996 el Programa Interinstitucional de Atención a Menores Fronterizos y con ello la Red de Albergues de Tránsito para Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados del Sistema Nacional DIF (Gallo, 2004). No obstante, aun antes de que el gobierno realizara acciones a favor de la niñez migrante, la sociedad civil había respondido a esta demanda; muestra de lo anterior es la Casa YMCA para Menores Migrantes de Tijuana que desde 1991 brinda albergue a menores repatriados por esa frontera.

En esta perspectiva, en este trabajo el propósito es destacar la contribución de las Casas YMCA para Menores Migrantes en la protección y restablecimiento de los derechos de las y los menores migrantes repatriados. De igual forma, esta investigación constituye un pequeño esfuerzo por mostrar las acciones humanitarias que realiza la sociedad civil en favor de la niñez migrante.

En este artículo recupero algunos de los resultados del proyecto previamente mencionado; los hallazgos mostrados corresponden a la investigación realizada en las ciudades de Tijuana, Piedras Negras y Ciudad Juárez durante 2012 y 2013.

Divido el documento en cuatro apartados: en la primera parte detallo algunas precisiones metodológicas de la investigación; en la segunda describo algunos aspectos de la frontera norte de México y presento información sobre las repatriaciones de las y los menores mexicanos, así como la atención brindada a la niñez migrante. En el tercer apartado describo la ayuda y protección de las Casas YMCA a los menores migrantes, muestro las características de las niñas, niños y adolescentes atendidos en estos centros, y detallo el apoyo humanitario de las Casas YMCA para Menores Migrantes; por último, presento algunas reflexiones sobre el apoyo a la niñez migrante en México.

2. Algunas precisiones metodológicas

La metodología utilizada parte de la necesidad de exponer algunas acciones de la

sociedad civil en la atención a las y los menores repatriados y describir los perfiles de la población atendida. En el capítulo muestro la respuesta que las Casas YMCA para Menores Migrantes dan a la necesidad de brindar protección a la niñez migrante. Para la elaboración de mismo, realicé trabajo de campo en las ciudades fronterizas de Tijuana, Ciudad Juárez y Piedras Negras; asimismo, para comprender las experiencias que viven los menores migrantes, entrevisté a diecisiete adolescentes de edades entre 12 y 17 años, quienes habían sido devueltos de Estados Unidos por estas fronteras.

Las entrevistas las realicé en las Casas YMCA para Menores Migrantes, lugar en el que se encontraban resguardados los adolescentes mientras esperaban ser entregados o retornados a sus comunidades de origen. La estancia en las Casas YMCA me permitió conocer acciones de protección a la migración infantil, el papel de los albergues y la importancia de las organizaciones de la sociedad civil en la atención a las y los menores repatriados. Las entrevistas se basaron en los motivos para migrar y en la experiencia del viaje; a través de estas exploré algunos elementos que forman parte de la migración y de la repatriación infantil, entre estos, la atención que se brinda a la niñez migrante.

Asimismo, entrevisté al personal responsable de atender a menores migrantes y a los encargados de las Casas YMCA para Menores Migrantes de Tijuana y Piedras Negras. De igual forma, revisé los registros publicados por el Instituto Nacional de Migración (INM) y los informes anuales de las Casas YMCA para Menores Migrantes. Adicionalmente utilicé la investigación documental, la cual me permitió, entre otras cosas, examinar los instrumentos legislativos referentes a los apoyos otorgados a la niñez migrante.

3. La frontera norte de México y la repatriación de niñas, niños y adolescentes mexicanos

La frontera entre México y Estados Unidos abarca 3.152 kilómetros, desde el Océano Pacífico hasta el Golfo de México. Del lado mexicano la componen 38 municipios de los Estados de Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. De Estados Unidos la conforman 25 condados de los Estados de California, Nuevo México, Arizona y Texas. Ambos países cuentan con 41 puertos de entrada oficiales y 14 pares de ciudades hermanas (Emif, 2012, U. S. Customs and Border Protection, 2012).

La posición geográfica, aunada a vínculos sociales, políticos y económicos, entre otros, la convierten en la frontera más transitada del mundo, y a México en la nación con mayor expulsión de migrantes hacia Estados Unidos. Los mexicanos son el grupo que solicita mayor número de ingresos a este país; tan solo en 2011 la Oficina de Estadísticas Migratorias registró más de 17 millones de entradas legales, lo que representó el 32.1% del total de los ingresos regulares a Estados Unidos. Además, se estima que un millón de mexicanos documentados e indocumentados migran cada año hacia ese país (Office of Inmmigration Statistics, 2012, Lothar & López, 2011).

Otra dimensión de la dinámica migratoria entre México y Estados Unidos es la repatriación de mexicanos. Según registros del Centro de Estudios Migratorios del Instituto Nacional de Migración (INM), las devoluciones de mexicanos desde Estados Unidos tuvieron su nivel más alto entre 1998 y 2000, superando más de un millón de eventos[3] por año, reduciendo posteriormente y manteniéndose constantes de 2002 a 2009, con flujos anuales entre 525 mil y 600 mil. A partir de 2010 los eventos de repatriaciones han disminuido, presentándose en 2013 el menor número de retornos de las últimas dos décadas (332 mil). En el período comprendido entre 1998 y 2013, las repatriaciones de mexicanos han ascendido a más de 9.8 millones, de las cuales casi 715 mil corresponden a menores de edad (Segob, 2014a, Segob, 2014b), aspecto que muestra la constante presencia de los menores en el fenómeno migratorio. De acuerdo con información del INM, en 2013 fueron repatriados 16,971 menores, en su mayoría hombres (86.2%), con edades entre los 12 y los 17 años (98.5%) (Segob, 2014a).

3 El INM considera como evento a cada repatriación, es decir, una misma persona pudo haber sido repatriada en más de una ocasión.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 209-222, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13112180714

En el tema de las repatriaciones, el Departamento de Seguridad Nacional de Estados Unidos (DHS por sus siglas en inglés) distingue dos tipos de deportaciones: las remociones y los retornos. Las primeras, son las expulsiones obligatorias de extranjeros inadmisibles o deportables, con base en una orden de remoción que tiene consecuencias administrativas o penales sobre ingresos subsecuentes. Las segundas, son expulsiones de extranjeros inadmisibles o deportables que no se fundamentan en una orden de remoción (Alarcón & Becerra, 2012). No obstante las diferencias, el INM considera como repatriación los eventos de remoción y retorno. En el caso de las y los menores, la mayor parte de las repatriaciones corresponde a retornos voluntarios que se llevaron a cabo por haber sido aprehendidos por agentes de la Patrulla Fronteriza.

En lo que respecta a la niñez migrante, en México el DIF y la Secretaría de Gobernación a través del INM, distinguen dos grupos de menores migrantes: los que viajan acompañados y los que viajan no acompañados. En este rubro es importante señalar que el proceso de repatriación realizado por las autoridades estadounidenses implica separar a los menores de los adultos, independientemente de los lazos existentes, lo que repercute en la condición y suerte de las y los menores migrantes. Esta práctica da como resultado que menores que viajaron hasta la frontera acompañados de algún familiar, sean retornados y acogidos bajo las normatividades mexicanas como "menores migrantes no acompañados". En 2013, el INM registró 14,078 eventos de menores cuya condición de viaje fue no acompañados, cifra que representa el 83% del total de las repatriaciones de los menores (Segob, 2014a).

En este sentido, París (2010) señala que:

> (…) la repatriación de menores no acompañados es el evento más extremo de la desintegración familiar propiciada por las leyes y por los procesos migratorios. En efecto, la migración internacional ha llegado a separar a miles de familias en México y en Estados Unidos, que tienen siempre en la mira la posibilidad de reencontrarse en un futuro cercano" (p. 39).

La separación y el deseo de la reunificación dan como resultado que muchos padres y madres de familia recurran al pago de polleros[4] para que trasladen a sus hijos e hijas clandestinamente a Estados Unidos. Sin embargo, al ser aprehendidos por agentes de la Patrulla Fronteriza, las y los menores son separados del grupo con el que viajaban y entregados a las autoridades consulares mexicanas para su posterior repatriación. Por su situación de vulnerabilidad, las y los menores no acompañados son remitidos a la Red de Albergues de Tránsito para Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes del Sistema Nacional DIF, y a las Casas YMCA para Menores Migrantes en las ciudades donde estas se ubican.

El proceso de repatriación y la atención a la niñez migrante y repatriada

La repatriación de mexicanos es un tema que involucra a ambos países; por lo mismo, los Gobiernos de México y Estados Unidos han suscrito una serie de acuerdos bilaterales. Los lugares en la frontera norte donde pueden llevarse a cabo las repatriaciones de mexicanos desde Estados Unidos se encuentran establecidos en el "*Memorándum de entendimiento entre la Secretaría de Relaciones Exteriores y el Departamento de Seguridad Interna de los Estados Unidos de América sobre la repatriación segura, ordenada, digna y humana de nacionales mexicanos"*, y en los "*Arreglos locales para la repatriación de nacionales mexicanos desde Estados Unidos*" (Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), 2004).

Con algunas variaciones, el ciclo migratorio que experimentan las niñas, niños y adolescentes migrantes es el siguiente: solos o acompañados salen de su comunidad de origen; llegan a una ciudad fronteriza; cruzan la frontera; son detenidos por Agentes de la Patrulla Fronteriza; son trasladados a una estación migratoria, y entregados a autoridades mexicanas quienes tramitan la repatriación. Posteriormente, son remitidos a territorio mexicano y enviados a

4 En México se les conoce como *polleros* o *coyotes* a las personas que se dedican a cruzar clandestinamente a las migrantes.

un albergue de tránsito mientras esperan a ser reunidos con un familiar directo o trasladados a su comunidad de origen.

De manera general, la repatriación de los menores mexicanos se lleva a cabo de la siguiente forma: el Departamento de Seguridad Nacional de Estados Unidos (DHS) a través de los oficiales de migración, entrega al menor a las autoridades mexicanas en los consulados de México en Estados Unidos. En la franja fronteriza, un oficial consular trasfiere al menor a oficiales del INM, este a su vez lo entrega a personal del DIF quienes lo remiten a la Red de Albergues de Tránsito para Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados, donde reciben asistencia mientras son recogidos por un familiar directo o regresados a sus hogares.

Los procesos de repatriación de menores y adultos mexicanos se realizan bajo protocolos diferentes. Cuando el migrante es menor de edad, inmediatamente es apartado de las personas adultas que lo acompañan, independientemente del parentesco existente entre ellos. Menores y adultos son trasladados a diferentes centros de detención; siguen procesos de repatriación distintos, pierden comunicación durante el tiempo que lleva el trámite de retorno y en ocasiones los adultos son retornados por fronteras alejadas del lugar donde realizaron el cruce.

Puesto que la niñez migrante amerita especial protección, la Ley de Migración contempla la problemática y la necesidad de brindar apoyo a los menores migrantes repatriados y a los menores migrantes extranjeros detectados en territorio nacional. Es responsabilidad del INM canalizar a los menores migrantes no acompañados hacia los sistemas DIF estatales y del Distrito Federal. Asimismo, le corresponde al DIF garantizar el retorno asistido del menor no acompañado con sus familiares adultos, en coordinación y cooperación con los sistemas DIF estatales (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Para brindar asistencia a las y los menores migrantes, el Programa de Atención a Menores Fronterizos cuenta con la Red de Albergues de Tránsito para Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados. Actualmente la Red se conforma de 26 albergues, 15 del Sistema DIF y 11 de la sociedad civil, ubicados en siete Estados fronterizos del país, seis en la frontera norte y uno en la frontera sur (DIF, 2012).

Los albergues del DIF se encargan de acoger y reunificar con sus familias a niñas y niños menores de 11 años, y en algunas ciudades remiten a los albergues de la sociedad civil a los menores de edades entre los 12 y los 17 años. Este último grupo representó el 95.2% de las repatriaciones de menores realizadas en 2013, y el 98.5% del total de las menores no acompañadas (Segob, 2014a).

Los albergues de Red de Albergues de Tránsito para Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados otorgan durante el tiempo necesario y de manera gratuita estancia, alimentación, atención médica, psicológica y asesoría jurídica cuando es requerida. Asimismo, gestionan los trámites de retorno de los menores migrantes mexicanos o extranjeros que fueron apartadas de su familia o viajaron solas.

Es importante destacar que en el apoyo a la niñez migrante la asistencia no es uniforme. Cada ciudad fronteriza sigue sus propios procesos dentro de los marcos normativos y cuenta con diferentes recursos gubernamentales, económicos y sociales, lo que se traduce en mayor o menor ayuda para los menores migrantes.

4. Ayudar y proteger a los menores migrantes: las Casas YMCA para Menores Migrantes

La realidad de la migración implica también entender y hacer frente a las problemáticas que afectan y deben sortear los miles de migrantes que buscan cruzar o fueron retornados de Estados Unidos. Las personas que migran abandonan sus comunidades por diversas necesidades y generan en las localidades fronterizas mexicanas una demanda de atención importante que no es atendida debidamente por los Gobiernos. En diversas ciudades de la frontera norte de México, la sociedad civil, sensible ante las problemáticas y vulnerabilidad de los migrantes, se ha convertido en un apoyo fundamental. Las casas para migrantes funcionan como albergues temporales y brindan

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 209-222, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13112180714

gratuitamente alojamiento, alimentos, vestido, atención médica, servicios de higiene, contacto telefónico con familiares, asesorías y apoyo para regresar a las localidades de origen.

Entre los albergues de la sociedad civil, se encuentran las cuatro Casas YMCA para Menores Migrantes ubicadas en las ciudades fronterizas de Tijuana (Baja California), Agua Prieta (Sonora), Ciudad Juárez (Chihuahua) y Piedras Negras (Coahuila).

Desde principios de la década de los noventa, la YMCA México, con apoyo de las YMCA locales de Estados Unidos y Canadá, hizo patente la necesidad de proteger a la niñez migrante. La primera de las Casas YMCA para Menores Migrantes se estableció en Tijuana en 1991, como respuesta a la necesidad de proteger a niñas, niños y adolescentes que habían sido repatriados a México. Antes de la creación de estos albergues, las autoridades migratorias se limitaban a ingresar al menor retornado a territorio mexicano, y este debía buscar refugio e ingeniárselas para reunirse con un familiar o regresar a su comunidad de origen.

La apertura de la Casa YMCA para Menores Migrantes en Tijuana marcó un precedente en la atención a la niñez migrante en México. Por una parte, hizo visible la problemática de la migración y de la repatriación infantil. Por la otra, sensible a una realidad desatendida, realizó acciones concretas de atención y ayuda humanitaria. Asimismo, desarrolló prácticas a favor de la niñez migrante años antes de que los Gobiernos asumieran alguna responsabilidad sobre la problemática, mismas que influyeron en la atención que la Red de Albergues de Tránsito para Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados brinda actualmente.

Desde su inicio, la misión de las Casas YMCA para Menores Migrantes ha sido "Contribuir al desarrollo integral en espíritu, mente y cuerpo de niños, niñas y adolescentes, a lo largo de la frontera entre México y Estados Unidos, buscando la máxima protección de sus derechos humanos, brindando a esta población migrante cuidado y hospedaje seguro, incluyendo alimentación, vestido, servicios de salud y acceso a medios de comunicación, con el fin último de reunificarlos con sus familias" (YMCA, 2014).

Desde su creación, el proyecto ha brindado apoyo a más de 64.800 niñas, niños y adolescentes repatriados. Por lo mismo, es considerado un programa modelo por los Gobiernos mexicano y estadounidense y por diversas organizaciones humanitarias (YMCA, 2014). Tan solo en 2013, los centros beneficiaron a 12.1% del total de los menores retornados (YMCA, 2014, Segob, 2014a).

Desde su inicio en 1991, la Casa YMCA para Menores Migrantes de Tijuana ha brindado apoyo a 39.550 menores; número considerablemente mayor con respecto a los otros centros por la permanencia y porque desde 1998 el Estado de Baja California es la segunda entidad por donde retornan mayor número de menores (YMCA, 2014, Segob, 2014b).

En 1996 se apertura la segunda casa en Ciudad Juárez (Chihuahua), donde se han atendido a 9.116 menores (YMCA, 2014). La ubicación de las dos primeras casas responde a necesidades de la dinámica migratoria. En la década de los noventa, Tijuana y Ciudad Juárez eran las dos fronteras que recibían mayor número de migrantes que intentaban cruzar hacia Estados Unidos, y también ciudades por donde se realizaban considerables repatriaciones de migrantes, motivo por el cual la YMCA optó por brindar apoyo en las localidades con mayor demanda de ayuda.

En los últimos años los lugares de deportaciones en general y de menores[5] en particular, han variado. En fronteras como Ciudad Juárez, tradicionalmente receptoras de migrantes retornados, el número de repatriaciones ha disminuido, mientras que en ciudades como Piedras Negras, Coahuila o Nogales, Sonora, la cantidad de eventos se ha incrementado (Segob, 2014b).

Los cambios de los flujos migratorios y de repatriación de menores influyeron en la necesidad de asistir a las niñas, niños y adolescentes en ciudades fronterizas donde se incrementó su presencia. En Piedras Negras (Coahuila), la Casa YMCA inició sus operaciones en el año 2000; desde su apertura

5 De acuerdo con datos del INM en 2013, el porcentaje de repatriaciones de menores por entidad federativa fue 10.9% en Baja California, 5.7% en Chihuahua, 6.3% en Coahuila, 46.9% en Sonora y 30.1% en Tamaulipas (Segob, 2014c).

se ha albergado a 10.341 menores. La casa representa para el municipio de Piedras Negras el único lugar que brinda atención a menores migrantes no acompañados de edades entre 12 y 17 años. La entidad no cuenta con Módulo de Atención o albergue para menores repatriados del DIF; por lo mismo, todos los menores de estas edades son remitidos por autoridades del DIF o del INM a este centro. En 2013, la Casa YMCA ofreció atención al 88.1% de la población repatriada por este punto fronterizo (YMCA, 2014).

En la última década, la frontera entre Sonora y Arizona ha registrado un incremento significativo de migrantes por ser la menos vigilada por los agentes de la Patrulla Fronteriza. Si bien resulta la frontera menos custodiada, también representa la más peligrosa para el cruce, ya que implica internarse en el desierto, lo cual constituye un riesgo aún mayor y por lo mismo es la zona donde se registra el mayor número de muertes de migrantes. El incremento de menores que buscaban cruzar por esta región, incentivó la apertura de la última de las Casas YMCA ubicada en Agua Prieta (Sonora). Desde que inició sus operaciones en 2003, el albergue ha brindado apoyo a 5.831 menores retornados; en 2013 atendió a 67.9% del total de menores deportados por este punto fronterizo (YMCA, 2014).

Albergar a los menores implica una erogación significativa, ya que los servicios ofrecidos son gratuitos y las estancias pueden prolongarse el tiempo que sea necesario. Para el sostenimiento de las cuatro casas, la YMCA México cuenta principalmente con el apoyo de YMCA de Estados Unidos y Canadá; en menor proporción recibe aportaciones voluntarias de la sociedad en las comunidades donde operan las Casas, y ayudas de los Gobiernos. La asistencia de cada menor implica para las Casas YMCA un esfuerzo económico: tan solo durante 2013 se asistió cada día a 6 adolescentes aproximadamente; la permanencia fue en promedio de 3 días, se ofrecieron 18.441 platillos de alimentos, y la estancia de cada menor tuvo un costo cercano a $54 dólares (YMCA, 2014).

Las y los menores atendidos en las Casas YMCA para Menores Migrantes

De manera general, los menores mexicanos repatriados son en su mayoría hombres, pertenecen a un estrato socioeconómico bajo, son de procedencia rural y urbana, de zonas marginadas, de diversas regiones del país, y buscan llegar a Estados Unidos principalmente por motivos económicos. Mismas características que se presentan en las personas adolescentes atendidas durante 2013 en las cuatro Casas YMCA, y que a continuación detallo.

En 2013, el INM registró 14.978 eventos de repatriación de niños, niñas y adolescentes que viajaron no acompañados, de los cuales 3.345 fueron retornados por los cruces fronterizos de Tijuana, Agua Prieta, Ciudad Juárez y Piedras Negras. Las Casas YMCA atendieron al 61.2% de los menores repatriados por esas ciudades fronterizas; el resto, por tratarse de adolescentes residentes en esas localidades, fueron entregados a sus familiares en las instalaciones de DIF o, por ser menores de 11 años, fueron acogidos por albergues de DIF municipales y estatales (Segob, 2014c, YMCA, 2014).

El fenómeno de la migración infantil consiste en un grupo conformado mayoritariamente por adolescentes hombres. En 2013, la población femenina representó el 13.8% del total de las repatriaciones de menores; por cada niña o adolescente repatriada hubo 6.2 hombres retornados (Segob, 2014a). Esta proporción por género es equivalente a las atenciones brindadas en las Casas YMCA a niñas y niños.

La edad representa un factor importante en la migración infantil; la mayoría de los menores repatriados en 2013 estaban en el rango de edad de 12 a 17 años (95.2%) (Segob, 2014a). El mayor porcentaje de menores atendidos en las Casas YMCA tenía entre 16 y 17 años (75.4%), seguido por el grupo de 14 y 15 años (20.6%), y solo el 4% era menor de 13 años. Esta tendencia ha sido observada en años anteriores en los registros de la YMCA.

Con relación a la escolaridad de los menores asistidos, el 26% terminó primaria; el 60% cuenta con nivel de secundaria; el 12% con estudios de preparatoria y el 2% carece de estudios (YMCA, 2014). Si bien el porcentaje

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 209-222, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13112180714

de quienes no poseen escolaridad es bajo, es pertinente destacar que en México la educación básica que incluye primaria y secundaria, es gratuita y obligatoria; no obstante, en muchas ocasiones la necesidad económica y la lejanía de las escuelas se convierten en limitantes para que las y los menores continúen estudiando.

Los adolescentes atendidos señalan con frecuencia que abandonaron la escuela porque los centros educativos se encontraban muy alejados de sus comunidades, o porque necesitaban trabajar para apoyar en la economía familiar.

Las principales razones para migrar mencionadas por las y los menores fueron: los motivos económicos o búsqueda de empleo (56%), la reunificación familiar (16%), el seguir estudiando (3%), y otras causas (25%) (YMCA, 2014); datos que corresponden con los externados a los Agentes Consulares mexicanos, dependientes de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y encargados de la asistencia y protección consular de mexicanos que se encuentran fuera del país. De acuerdo con la SRE, el 69.1% de los menores migrantes no acompañados buscaban trabajar en Estados Unidos, el 10.1% pretendía reunificarse con sus familiares y el 5% tenía intención de estudiar (SRE, 2013).

Respecto a los Estados de procedencia de los menores atendidos en las Casas YMCA, destacan Guanajuato, Coahuila, Baja California, Oaxaca, Guerrero y Michoacán. De estas seis regiones proviene el 64.7% de los menores atendidos en 2013 (YMCA, 2014). Coahuila y Baja California son Estados colindantes con Estados Unidos; el resto se localiza en el centro y sur del país.

Los Estados de Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Michoacán, han experimentado el fenómeno migratorio por décadas, y son entidades que se caracterizan por su pobreza y marginación; de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (Conapo)[6], estos Estados poseen grados altos o muy altos de marginación. De las 32 entidades federativas que conforman el país, Guerrero ocupa el primer lugar en el contexto nacional en cuanto al índice de marginación, Oaxaca el tercero y Michoacán el octavo (Conapo, 2010).

Por último, sobresalen los intentos de cruce de los menores. Los datos de la YMCA (2014) muestran que para el 67% de los menores era su primer intento, para el 17% representaba su segundo intento, y para el 16% era el tercero. De acuerdo con la misma fuente, los familiares son quienes deciden si el menor o la menor deberá intentar nuevamente el cruce, ya que son ellos quienes costean los gastos del traslado.

El apoyo humanitario de las Casas YMCA para Menores Migrantes

En la ayuda a los menores repatriados, la atención hace la diferencia. Además de los servicios asistenciales ofrecidos en los albergues, el personal de las Casas YMCA se esmera por facilitar los procesos y mostrar interés en los menores y las menores.

Con frecuencia, las familias de estos niños y niñas carecen de recursos económicos para costear el traslado a la ciudad fronteriza y recogerlos; en estos casos, el personal de la casa busca financiamiento o apoya en el pago del pasaje de retorno al lugar de origen. Durante la estancia en la Casa se ofrecen, con el apoyo de agentes voluntarios de la comunidad, talleres con diversas temáticas, tales como prevención de VIH y drogadicción, desarrollo de la sexualidad y derechos de los migrantes.

Tres aspectos distinguen a las Casas YMCA de otros albergues de menores migrantes. El primero es su modelo de atención, el cual busca que sean atendidas por un matrimonio. Este esquema pretende brindar cuidado familiar a las y los menores, y ayudar en la recuperación de su estabilidad emocional y física, a la vez que se atienden las necesidades básicas. El segundo, es su forma de operación como albergues de puertas abiertas; es decir, los menores tienen libertad de movilidad, contrario a los albergues de DIF que no permiten su salida. No obstante esta política, debido a la violencia presentada en algunas ciudades fronterizas como Ciudad Juárez y Agua Prieta, el Gobierno

6 Instancia del gobierno que tiene por objeto la planeación demográfica, a fin de incluir a la población en los programas de desarrollo económico y social que se formulen dentro del sector gubernamental.

*DOI:*10.11600/1692715x.13112180714

ha determinado normativas que impiden a las Casas YMCA mantener la política de puertas abiertas.

El tercero, es el involucramiento de quienes las operan. Muestra de lo anterior es el servicio brindado en la Casa de Piedras Negras cuando los menores deben retornar solos. En estos casos, el personal gestiona descuentos en la tarifa y realiza la compra del pasaje de autobús[7], y traslada y acompaña al menor hasta que aborda la unidad, ya que la zona es insegura por la presencia de la delincuencia organizada; asimismo, en los casos en que el menor no tiene dinero para comprar comida para el trayecto de retorno, le proporcionan alimento y bebida para el camino. Una vez emprendido el viaje, el personal se preocupa por hacerle saber a la familia los pormenores del regreso, y para asegurarse de que el adolescente o la adolescente ha llegado a su localidad de origen; le entrega una carta que debe llevar al DIF de su comunidad y que este debe responder al DIF Piedras Negras, quien a su vez debe notificar a la Casa YMCA[8] .

Otra característica que distingue a las Casas YMCA es el éxito en el proceso de retorno de las y los menores con familiares en Estados Unidos, ya que los ayudan a contactar a sus parientes en México o Estados Unidos (Ramírez, García, Muñoz & Enciso, 2009).

Este logro puede ser resultado de la confianza transmitida por quienes las operan. El brindar seguridad y hacer sentir acogido al menor, brinda la confianza necesaria para revelar información omitida. De igual forma, el personal y la Casa no son percibidos como autoridad y/o espacio "oficial", lo que atenúa la resistencia a compartir datos. Con frecuencia, los menores migrantes son aleccionados para ocultar información sobre su identidad, la de sus familiares -sobre todo si se encuentran de forma irregular en Estados Unidos-, y la de quien los intentó cruzar; el establecer vínculos de confianza con los menores brinda al personal de las Casas YMCA la oportunidad de ayudarlas a considerar su situación y buscar opciones menos riesgosas.

La experiencia de Mario da cuenta de las acciones realizadas y del significado que para un adolescente tiene el ser atendido con consideración. Mario tenía 16 años cuando llegó a la Casa YMCA para Menores Migrantes de Tijuana, es originario del Estado de México y desde que su padre y su madre se divorciaron vive con su abuela. Con su papá solo habla por teléfono, y de su mamá lo único que sabe es que vive en Tijuana o Rosarito.

> Mi amigo y yo decidimos intentar cruzar a Estados Unidos y buscar un trabajo, aprovechando que yo tengo un tío en Texas. Cuando llegamos a Tijuana, no teníamos a donde ir y nos dijeron que fuéramos al Ejército de Salvación, ahí nos dieron ayuda por dos noches y luego pues nos cruzamos. Como a la mayoría nos detuvieron cuando cruzábamos por las montañas; como mi amigo era mayor de edad nos separaron, luego de eso me entrevistaron muchas personas antes que me trajeran a la Casa YMCA. Durante mi estancia en la Casa YMCA, he estado ayudando a Mari (personal de la Casa YMCA Tijuana) en lo que ella necesita. Ella es muy buena persona y siempre trata de ayudarme para ver si yo puedo recordar algunos datos de mi familia, ya que el papel donde traía los teléfonos me los quitaron en la migra. Espero que sí pueda recordar algo. Hoy será mi primer día de trabajo en un lavacarros en Tijuana, ojalá pudiera encontrar a mi amigo para ver si nos quedamos aquí en Tijuana y no le intentamos más, porque está bien difícil cruzar. Sé que por ahora mi casa es la Casa YMCA y que aunque Mari no sea parte de mi familia, me cuida a mí y a otros de los chavos que llegan en la misma situación que yo (YMCA, 2009).

Los adolescentes y las adolescentes repatriados son un sector particularmente vulnerable; el proyecto de las cuatro Casas YMCA para Menores Migrantes ha desempeñado un papel fundamental en su protección, y su personal es sensible a las experiencias de estos menores, y los atiente de manera humanitaria e integral.

En Piedras Negras y Ciudad Juárez las Casas YMCA también ofrecen servicios

7 Pagado en la mayoría de los casos por familiares del menor.

8 Estas notificaciones suelen hacerse de manera telefónica, y esta práctica solo la realizan en la Casa YMCA Piedras Negras.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 209-222, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13112180714

comunitarios. En Piedras Negras, con ayuda de un psicólogo, se llevan a cabo talleres de superación personal dirigidos al público en general, y de lunes a viernes se brinda apoyo académico a estudiantes de primaria y secundaria. En Ciudad Juárez, la Casa, en coordinación con el Instituto Chihuahuense de Educación para Adultos (Ichea), realiza un programa de promoción y acreditación de la educación secundaria; de igual forma, desarrolla talleres y campamentos de verano para menores de la comunidad.

Además del beneficio que otorgan en las comunidades donde se localizan, el programa de las Casas YMCA para Menores Migrantes es de gran relevancia política y social. Su intervención ha hecho notoria la problemática de la niñez migrante repatriada, ha desarrollado acciones que ayudan a paliar las necesidades de atención de este grupo, provee asistencia integral, y su compromiso las ha llevado a establecer alianzas con organizaciones nacionales y extranjeras con el objetivo de mejorar las condiciones de la niñez migrante y tener un mayor entendimiento del fenómeno migratorio en la frontera norte de México.

5. Conclusiones

La migración infantil representa un fenómeno con características propias, continuo y distinto al de los adultos por tratarse de menores de edad. Los constantes flujos migratorios de niñas, niños y adolescentes destacan aspectos en los que Gobiernos y sociedad deben poner énfasis para el desarrollo y promoción de políticas públicas adecuadas que disminuyan la migración infantil, a través del acceso a una vida digna en sus comunidades de origen.

Las motivaciones que llevan a las y los menores a cruzar la frontera son un reflejo de las carencias que viven, y representan un intento de alcanzar condiciones de vida digna que en México no pueden lograr. La búsqueda de empleo evidencia las privaciones económicas y responsabilidades que una persona menor no debería enfrentar; la reunificación familiar a través del cruce irregular muestra el deseo y la necesidad que tienen las y los menores de estar con sus seres queridos, pero también el peligro al que se exponen por reencontrarse con sus familias; la aspiración de continuar los estudios manifiesta el deseo de superación y las escasas oportunidades que tienen para obtenerlo.

En todos los casos, los riesgos que enfrentan y la vulnerabilidad de su condición de menor de edad y migrante irregular, se ven disminuidas ante la esperanza de un proyecto de vida. Lo anterior pone el acento en las oportunidades reales que tienen miles de niñas, niños y adolescentes en México, y las acciones vinculadas a la protección de la niñez migrante.

A través de la Red de Albergues de Tránsito para Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes, de los Módulos de Atención a Menores Migrantes y los Oficiales de Protección a la Infancia (OPI) del INM, el Gobierno mexicano promueve acciones para ayudar a los menores migrantes que en la mayoría de los casos se encuentran en las ciudades fronterizas, pero también es preciso reconocer que delega en la sociedad civil responsabilidades que le conciernen. En este sentido, es importante destacar la sensibilidad de la YMCA para con la problemática migratoria.

Las Casas YMCA de Tijuana y Ciudad Juárez se crearon y comenzaron a dar apoyo a menores repatriados antes de que instancias gubernamentales abordaran la problemática. Si bien el Gobierno mexicano contrajo compromisos para favorecer a la niñez desde la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, promovida por la ONU en 1990, sus acciones, en lo que a migración infantil se refiere, fueron posteriores a los deberes asumidos por la sociedad civil.

El trabajo que realizan las cuatro Casas YMCA para Menores Migrantes es de vital importancia para los menores repatriados y sus familias, para las comunidades en las que se ubican y también para los Gobiernos. Albergar a las y los menores, aminorar la dificultad para reunirse con miembros de su familia, apoyarlos en regresar a sus comunidades y paliar necesidades básicas producto de las repatriaciones, son algunas de las acciones que diariamente realizan los miembros de las Casas YMCA. Ayudas que favorecen también a la comunidad al satisfacer una necesidad que de otra forma pudiera no ser atendida.

Más allá de la asistencia, las Casas YMCA para Menores Migrantes también buscan la promoción y defensa de los derechos humanos, intervenir en una problemática social, concientizar sobre la realidad que viven miles de menores mexicanos, así como promover programas y políticas que beneficien a la niñez migrante. El compromiso que las Casas YMCA tienen para con los niños, niñas y adolescentes migrantes, se refleja en las acciones y alianzas que han hecho con otras organizaciones de la sociedad civil que trabajan a favor de la niñez y de la juventud, en pro de los migrantes y sus derechos.

Las Casas YMCA para Menores Migrantes tienen en claro que desde la sociedad civil se hace necesario abordar la problemática de la migración infantil, ya que estas niñas, niños y adolescentes son un reflejo de la situación de pobreza, marginación, carencia de oportunidades y exclusión que se vive en muchas comunidades de México. Basta recordar que para los niños, niñas y adolescentes que partieron a Estados Unidos con la esperanza de encontrar mejores oportunidades de vida, en busca de empleos mejor remunerados, de un reencuentro familiar o con la intención de estudiar, la repatriación se convierte en la esperanza frustrada de un futuro mejor.

Lista de referencias

Alarcón, R. & Becerra, W. (2012). ¿Criminales o víctimas? La deportación de migrantes mexicanos de Estados Unidos a Tijuana, Baja California. *Norteamérica*, *7 (1), pp. 125-148.* Recuperado el 28 de febrero de 2014, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502012000100005&lng=es&tlng=es

Castañeda, N. S. (2009). Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *7 (2), pp. 1459-1490.* Recuperado el 1 de abril de 2014, de: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revistalatinoamericana/article/view/165

Consejo Nacional de Población (Conapo) (2010). *Índice de Marginación por Entidad Federativa y Municipio 2010*. Recuperado el 25 de junio de 2013, de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio

Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley de Migración*. México, D. F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

DIF (2012). *Estrategia de Prevención y Atención de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados no Acompañados.* Recuperado el 10 de abril de 2014, de: http://joomla.corteidh.or.cr:8080/joomla/images/stories/Observaciones/5/Anexo_8.pdf

Emif (2012) *Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México, 2010. Serie anualizada 2003 a 2010.* México, D. F.: Secretaría de Gobernación, Consejo Nacional de Población, Instituto Nacional de Migración, Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría del Trabajo y Previsión Social, El Colegio de la Frontera Norte.

Gallo, K. I. (2004). *Niñez Migrante en la Frontera Norte. Legislaciones y Procesos*. México, D. F.: DIF, Unicef.

Hernández, O. M. (2012). Política migratoria, menores y masculinidad en la frontera norte de México. En M. Menjívar-Ochoa (coord.) *¿Hacia masculinidades transfugas?: políticas públicas y experiencias de trabajo sobre masculinidad en Iberoamérica,* (pp. 39-58). San José: Flacso.

Lothar, T. & López, P. A. (2011). *México: políticas públicas beneficiando a los migrantes*. México, D. F.: Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración, Organización Internacional para las Migraciones.

Mancillas, C. (2009). Migración de menores mexicanos a Estados Unidos. En P. Leite & S. E. Giorguli (coords.) *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 209-222, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13112180714

Unidos, (pp. 211-246). México, D. F.: Conapo.

Massey, D. S., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino A. & Taylor, J. E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Trabajo, 2, (3), pp. 5-49.*

Massey, D. S., Durand, J. & Maloe, N. J. (2009). *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre México y Estados Unidos.* México, D. F.: Miguel Ángel Porrúa, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Office of Immigration Statistics (2012). *Yearbook of Immigration Statistics: 2011*. Washington, D. C.: United States Department of Homeland Security.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2006). *Derecho Internacional sobre Migración N° 7-Glosario sobre Migración.* Recuperado el 10 de abril de 2014, de: .https://www.iom.int/cms/es/sites/iom/home/about-migration/key-migration-terms-1.html

París, M. D. (2010). *Procesos de repatriación. Experiencias de las personas devueltas a México por las autoridades estadounidenses*. Tijuana: Woodrow Wilson International Center for Scholars, El Colegio de la Frontera Norte. Recuperado el 9 de junio de 2013, de: http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/PARIS%20POMBO%20PAPER.pdf

Ramírez, S., García, J., Muñoz, R. & Enciso, P. (2009). *Más allá de la frontera, la niñez migrante: son las niñas y niños de todos*. México, D. F.: Caminos Posibles Investigación, Capacitación y Desarrollo S. C. Recuperado el 18 de agosto de 2013, de: www.caminosposibles.org.mx/mas%20alla%20de%20la%20frontera.pdf

Secretaría de Gobernación (Segob) (2012). *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa y punto de recepción, 2012*. Recuperado el 28 de febrero de 2013, de: http://www.politicamigratoria.gob.mx/es_mx/SEGOB/Repatriacion_de_mexicanos_2012

Secretaría de Gobernación (Segob) (2014a). *Eventos de repatriación de menores migrantes mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen, grupos de edad, condición de viaje y sexo, 2013*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de: http://www.gobernacion.gob.mx/es_mx/SEGOB/Repatriacion_de_mexicanos_2013

Secretaría de Gobernación (Segob) (2014b). *Eventos de repatriación de menores migrantes mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen, grupos de edad, y sexo, 1998-2012.* Recuperado el 15 de febrero de 2014, de: http://www.politicamigratoria.gob.mx/es_mx/SEGOB/Series_Historicas

Secretaría de Gobernación (Segob) (2014c). *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de recepción, grupos de edad, y sexo, 2013.* Recuperado el 15 de febrero de 2014, de: http://www.gobernacion.gob.mx/es_mx/SEGOB/Repatriacion_de_mexicanos_2013

Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) (2004). *Memorándum de entendimiento entre la Secretaría de Relaciones Exteriores y el Departamento de Seguridad Interna de los Estados Unidos de América sobre la repatriación segura, ordenada, digna y humana de nacionales mexicanos.* Recuperado el 15 de julio de 2012, de: http://www.sre.gob.mx/images/stories/dgpme/acuerdos/mou_repatriaciones.pdf

Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) (2013). *Dirección General de Protección a Mexicanos en el Exterior, Repatriación de menores No Acompañados 2012*. Recuperado el 20 de junio de 2013, de:

http://www.sre.gob.mx/images/stories/dgpme/estadisticas/Menores_2012.pdf

U. S. Customs and Border Protection (2012). *Mexican Border Ports of Entry*. Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de: http://apps.cbp.gov/bwt/http://apps.cbp.gov/bwt/

YMCA (2009). *Informe Anual 2008 Casas YMCA para Menores Migrantes*. Tijuana: Federación de A. C. J. s de la República Mexicana.

YMCA (2014). *Informe Anual 2013 Casas YMCA para Menores Migrantes*. Tijuana: Federación de A. C. J. s de la República Mexicana.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 209-222, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13112180714

Referencia para citar este artículo: Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 223-243.

Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica*

Eduardo Aguirre-Dávila**
Profesor Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Artículo recibido en octubre 11 de 2013; artículo aceptado en marzo 10 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este artículo presento los resultados de la investigación en la que indago por la relación entre las prácticas de crianza, el temperamento de los niños y niñas, y su comportamiento prosocial. La muestra fue de 281 padres y madres (M = 40.1 años y DS = 7.0) de familia con hijos e hijas (M = 11.3 años y DS = 0.9) que cursaban quinto y sexto grado de la educación básica, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos. Apliqué tres instrumentos: el Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) versión padres, el Inventario de Temperamento y Carácter Juvenil (JTCI) versión padres, y la Escala de Comportamiento Prosocial para adolescentes. Para el análisis de los resultados utilicé la regresión logística. Los resultados muestran que la asociación entre las variables prácticas de crianza y temperamento de los niños y niñas predicen su comportamiento prosocial.*

Palabras clave: relaciones padres-hijos/hijas, prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Parenting practices, children's temperaments and prosocial behaviour of primary education students

• ***Abstract (analytical):*** *This article presents the results of research that explores the relationship between parenting practices, children's temperament and their prosocial behavior. The sample consisted of 281 parents (M = 40.1 years and SD = 7.0) with children (M = 11.3 years and SD = 0.9) who were in fifth and sixth grade of primary education with different socioeconomic statuses. Three instruments were used: Parenting Practices Questionnaire (CPC-P) - parent version, Youth Temperament and Character Inventory (JTCI) - parent version and Prosocial Behavior Scale for adolescents. Logistic regression was used for the analysis of results, which show that the association between the variables of parenting practices and child temperament predict children's prosocial behavior.*

Key words: parent-child relationships, child-rearing practices, temperament and prosocial behavior (Social Science Unesco Thesaurus).

---

* Elaboré este **artículo de investigación científica y tecnológica** con base en los resultados del estudio denominado "Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de escolares de 5º y 6º grado de la educación básica de la ciudad de Bogotá, D. C.", el cual presenté para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, 2013. Realicé la investigación entre mayo de 2010 y febrero de 2012.

** Psicólogo, master en Psicología Comunitaria, doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, director del Grupo de Investigación en Socialización y Crianza. Correo electrónico: eaguirred@unal.edu.co

Práticas de criança, temperamento e comportamento prossocial de estudantes de educação básica

Resumo (analítico): *Neste artigo presento os resultados da investigação em que indago sobre a relação entre as práticas de criança, e o temperamento de meninos e meninas, e seu comportamento prossocial. A amostra foi de 281 pais (M = 40.1 anos y DS = 7.0) de família com filhos e filhas (M = 11.3 anos y DS = 0.9) que cursavam quinto e sexto grau da educação básica, pertencentes a diferentes estratos socioeconômicos. Apliquei três instrumentos: o Questionário de Práticas de Criança (CPC-P) versão pais, o Inventario de Temperamento e Caráter Juvenil (JTCI) versão pais, e a Escala de Comportamento Prossocial para adolescentes. Para a análise dos resultados utilizei a regressão logística. Os resultados mostram que a associação entre as variáveis práticas de criança e temperamento de meninos e meninas predizem seu comportamento prossocial.*

Palavras-chave: relações pais-filhos/filhas, práticas de criança, temperamento y comportamento prossocial (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Hipótesis. -Método. -Resultados. -Discusión. -Lista de referencias.

Introducción

En la evolución de la especie humana ha jugado un papel muy importante el reconocimiento que hacen las personas del estrecho vínculo que las une a sus semejantes, así como lo fundamental que es esta relación para su supervivencia y desarrollo. Este reconocimiento del otro es un elemento distintivo del comportamiento humano, no solo porque la persona es consciente de dicho nexo sino también porque es capaz de orientarlo a voluntad.

El vínculo que establecen los seres humanos entre sí da lugar al proceso de socialización, el cual tiene una influencia determinante a lo largo de la vida, pero en especial en los primeros años, en donde los hombres y las mujeres aprenden a dominar sus impulsos, a buscar canales más adecuados para satisfacer sus necesidades, a reconocer y manejar la hostilidad y la desconfianza, así como también a manifestar un comportamiento solidario y comprometido con las necesidades de sus semejantes.

En la vida temprana de los seres humanos, a diferencia de la mayoría de los animales, la socialización es un importante mecanismo para su supervivencia, gracias al cual los individuos adultos garantizan condiciones apropiadas para el desarrollo físico, psíquico y social de las futuras generaciones. Al respecto Grusec y Davidov (2010), siguiendo a Bugental (2000), sostienen que la socialización "es el proceso por medio del cual los niños adquieren las habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para funcionar en la comunidad. Ellos adquieren estas habilidades a través de sus interacciones sociales para las que han sido biológicamente preparados" (p. 691).

Autores como Bornstein y Cote (2003, 2004), Cole, Tamang y Shrestha (2006), Cole y Tan (2007), LeVine (1980), Martín-Baró (1989), Pachter y Dumont-Mathieu (2004), Tenorio (2000), entre otros, agregan que la socialización es un proceso cultural e histórico que refleja los modos como cada grupo humano ha estructurado las relaciones sociales.

En el caso de los niños y niñas, la primera forma -tal vez la más fundamental- en la que se manifiesta la socialización es la crianza, dispositivo que organiza las acciones tanto de los padres y madres de familia como de los niños y niñas, y que permite a los sujetos adultos orientar el desarrollo del niño o niña, acción que se constituye en un factor de protección para la vida infantil. Schaffer (2006) sostiene que "… no ha habido realmente duda que la crianza sea sobre todo dirigir el desarrollo de los niños en las direcciones socialmente aprobadas" (p. 184), lo cual quiere decir que esta es ante todo una práctica.

Prácticas de Crianza

De acuerdo con Wells y Sarkadi (2012), hoy en día los padres y madres de familia han adquirido cada vez más responsabilidades

*DOI:*10.11600/1692715x.13113100314

en la crianza de sus hijos e hijas, a pesar de las exigencias de la vida moderna que los condiciona a rutinas laborales exigentes. Hacen "importantes y singulares aportaciones al desarrollo social, emocional, comportamental, del lenguaje y educativo de sus hijos, […] lo cual permite a los niños ser más competitivos en el mundo social" (p. 25). Esto evidencia el papel activo de las prácticas de crianza en la vida de los niños y niñas.

Hoghughi (2004) define la práctica de crianza como el conjunto de "actividades que específicamente se dirigen a promover el bienestar del niño" (p. 5).

A través de las prácticas de crianza los padres y madres pueden comunicar a los niños y niñas sus diferentes exigencias, y así orientar las acciones infantiles. Como lo afirma Myers (1994),

> (…) la persona que cuida al niño trae a esta labor: (1) cierta tecnología (serie de prácticas); (2) una idea de lo que debe hacer, esto es, las prácticas reglamentarias y (3) creencias de por qué una u otra práctica es mejor que la otra. Esto afecta el estilo y la calidad del cuidado a los niños. Por ejemplo, la práctica de cargar a un niño tiene un efecto diferente en su desarrollo que la práctica de dejarlo en una cuna o en un corral (p. 10).

Estos tres componentes de las prácticas de crianza, presentes en las relaciones entre padres o madres e hijos o hijas, como un todo, determinan el ajuste de los niños y niñas a los diferentes contextos en los cuales se da su desarrollo psicosocial. A este respecto Knafo, Israel y Ebstein (2011), señalan que la disciplina inductiva (prácticas de razonamiento) incrementa la conciencia de los niños y niñas en torno a las consecuencias de su comportamiento sobre los otros; Kiff, Lengua y Zalewski (2011), y Mistry, Benner, Biesanz, Clark y Howes (2010), sostienen que las prácticas de crianza afectuosas, sensibles y consistentes son importantes predictores de las competencias socioemocionales y del comportamiento prosocial; y Ho (2011) afirma que las prácticas de involucramiento son estrategias eficaces para el ajuste ecológico de los niños y niñas.

Además, se puede afirmar que la influencia de las prácticas de crianza sobre el comportamiento de los niños y niñas depende de dos factores: del contexto en el que viven las familias (Beaver & Belsky, 2012, Chen, 2012, Griffin, Samuolis & Williams, 2011), y de los rasgos idiosincrásicos de los miembros de las familias (Lee et al., 2010, Murry, Simons, Simons y Gibbons, 2013).

Por otro lado, tal como lo señalaron autores como Aguirre-Dávila (2000), Amato y Fowler (2002), Bell (1968), Bugental, Olster y Martorell (2003), De Haan, Dekovic y Prinzie (2012), Grusec y Davidov (2010), Kuczynski (2003), Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yorgason (2012), Schaffer (1989, 1999, 2006), entre muchos otros, es necesario resaltar que en la práctica de crianza se está frente a un proceso interactivo y bidireccional.

A este respecto, Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yorgason (2012) afirman que:

Teóricamente, los modelos bioecológicos del desarrollo humano sugieren un proceso dinámico en el que los niños influyen en su entorno, y a su vez, se ven influidos por ese ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Las reconceptualizaciones de la crianza también han argumentado que las relaciones entre los padres y sus hijos pueden ser más bidireccionales que unidireccionales (Bell, 1968, Grusec & Goodnow, 1994), y recientes investigaciones empíricas han apoyado esta idea. Por ejemplo, un estudio longitudinal examinó el problema comportamental de los adolescentes y el conflicto padre-hijo encontrando que para representar los datos es mejor un modelo bidireccional que un modelo unidireccional (Maggs & Galambos, 1993), indicando las influencias recíprocas entre el comportamiento de padre e hijo (p. 400).

Por lo que en esta concepción interaccionista de las prácticas de crianza, se reconoce que no solo los sujetos adultos orientan el comportamiento de los niños y niñas, sino que estos son también capaces de condicionar y modificar las acciones de sus padres y de sus madres. En este sentido, no es posible concebir al niño o niña como una *tabula rasa* o una *masa de arcilla* lista para ser moldeada a gusto

*DOI:*10.11600/1692715x.13113100314

del escultor (padres, madres, u otros sujetos cuidadores), sino como un sujeto activo.

Temperamento

Autores como Ato, Galián y Huescar (2007), Carrasco y Del Barrio (2007), Carter, Joyce, Mulder y Luty (2001), Eggers, De Nil y van den Bergh (2010) y Rothbart y Bates (2006), coinciden en afirmar que el temperamento es una estructura disposicional que responde a una fuerte base biológica y que se expresa en un estilo conductual característico del individuo.

Así, el temperamento se define como el núcleo constitucional genéticamente heredado de la personalidad, que se expresa en conductas y respuestas emocionales, y que es el precursor de las características psicológicas de los individuos. De acuerdo con Cloninger, Bayon y Svrakic (1998), el temperamento se refiere al sesgo que se da en las respuestas automáticas ante un estímulo emocional, el cual tiene un alto componente biológico y se manifiesta de manera estable a lo largo de la vida, con independencia de la cultura y del aprendizaje social.

Ahora bien, las diferentes aproximaciones al estudio del temperamento han identificado dimensiones en torno a las cuales se organizan las respuestas relativamente automáticas de las personas. Por ejemplo, el modelo de adecuación del ajuste recíproco de Thomas, Chess y Birch (1970) identifica nueve dimensiones: 1) nivel de actividad, 2) ritmo (regularidad), 3) proximidad/retraimiento, 4) capacidad de adaptación, 5) umbral sensorial, 6) intensidad de reacción, 7) estado de ánimo, 8) distracción y 9) capacidad de atención/persistencia. Zentner y Bates (2008), al analizar este modelo, sostienen que si bien "la lista de dimensiones ha sido seminal, el análisis factorial realizado por varios grupos de investigación (p. e., Martin, Wiesenbaker & Huttunen, 1994) ha mostrado una cierta redundancia entre las dimensiones. Por lo tanto, pocos psicólogos utilizan la lista completa" (p. 8).

Otro modelo en el que se resaltan dimensiones particulares es el de Buss y Plomin (1975, 1984), en el cual se identifican cuatro dominios en las manifestaciones del temperamento: emotividad, actividad, sociabilidad e impulsividad. La emocionalidad es la predisposición a ponerse fácilmente afligido y molesto; la actividad se refiere al *tempo* y al vigor de los movimientos motores y las expresiones verbales; la sociabilidad tiene que ver con la tendencia a preferir la presencia de otras personas a estar solo, y la impulsividad se relaciona con la respuesta inmediata e impetuosa ante un estímulo.

En la década de los ochenta, Rothbart (1988) propone un nuevo modelo para dar cuenta de los rasgos principales del temperamento, el cual, según este investigador, se puede definir a partir de la reactividad y la autorregulación. Las dimensiones que se aíslan en el modelo son: Explosividad (surgency)/extraversión, afectividad negativa y control voluntario (effortful control) (Gartstein & Rothbart, 2003).

Cloninger, en la década de los noventa, presenta otro modelo en el que se identifican cuatro dimensiones del temperamento (Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1993). Para este autor tales dimensiones son de origen genético y heredado, y que por esta condición biológica tienen una representación fisiológica en el sistema nervioso central. En el transcurso de la vida estas dimensiones interactúan con las condiciones del ambiente, dando lugar a la expresión de conductas particulares.

Cloninger, Zohar, Hirschmann y Dahan (2011) definen las cuatro dimensiones o factores del temperamento de la siguiente manera: 1) *búsqueda de novedad*, tendencia heredada a la activación o iniciación de comportamientos como la frecuente actividad exploratoria, la toma de decisiones de manera impulsiva, la respuesta exagerada a señales de recompensa, la rápida pérdida de paciencia y la evitación activa de frustración; 2) *evitación del daño*, tendencia heredada a la inhibición o cesación de comportamientos, que se manifiesta en la preocupación pesimista en la anticipación, la evitación pasiva, el temor a la incertidumbre, la timidez ante los extraños y la rápida fatiga; 3) *dependencia de la recompensa*, tendencia heredada al mantenimiento o la continuación de comportamientos en curso, y se expresa en forma de sentimentalismo, apego social y dependencia de la aprobación de los demás;

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13113100314

y 4) *persistencia*, tendencia heredada a la perseverancia a pesar de la frustración y la fatiga; se expresa como ambición, perfeccionismo y empeño en el trabajo.

Estas dimensiones del temperamento están asociadas con la fisiología del sistema nervioso central; en el caso de la búsqueda de la novedad, con el sistema de activación de la conducta (actividad dopaminérgica); en la evitación del daño, con el sistema de inhibición conductual (actividad serotonérgica); y en la dependencia de la recompensa y la persistencia, con el sistema de mantenimiento de la conducta (actividad noradrenérgica).

Comportamiento Prosocial

La manera como los seres humanos se comportan frente a la adversidad de sus semejantes siempre ha suscitado interrogantes, en especial preguntas que indagan por las motivaciones que tienen las personas cuando brindan ayuda a los demás, incluso hasta poner en riesgo su vida.

De manera más específica, Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006) afirmaron que el interés por conocer las características y el desarrollo del comportamiento prosocial, se fundamenta en la importancia que tiene la cualificación de las interacciones entre individuos y entre grupos; la sociedad necesita que se promocionen comportamientos sociales que contribuyan a la convivencia, a la tolerancia y a la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas.

La conducta prosocial está asociada a acciones tales como beneficiar a los demás, donar, dar apoyo emocional, ayudar, y está asociada igualmente al voluntariado (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Al respecto, Fetchenhauer, Flache, Buunk y Lindenberg (2006) sostienen que el comportamiento prosocial se define por "la voluntad (…) para ayudar a otros que se encuentran pasando necesidades, para contribuir al bien común, para mostrarse digno de confianza y para ser justo y considerado" (p. 3). Además, se asocian a este tipo de comportamiento factores como la confianza, el vínculo seguro, la empatía, el locus de control y el automonitoreo (Procházca & Vaculík, 2011).

Caprara, Alessandri y Eisenberg (2012) señalan que el comportamiento prosocial tiene claras consecuencias positivas sobre la persona que realiza este tipo de acción; esto quiere decir que se manifiesta algún tipo de beneficio personal o social. Un ejemplo de ello lo brindan estos autores cuando evidencian que "los niños prosociales se desempeñan mejor en la escuela y tienen menos riesgo frente a los problemas de comportamiento" (p. 1.289).

En esta línea, Wentzel, Filisetti y Looney (2007) señalan que comportamientos tales como compartir, ayudar o cooperar están presentes en forma de competencia social desde la infancia, y se asocian con la aceptación y aprobación social, y con el fortalecimiento de las competencias intelectuales y el rendimiento académico. Carlo (2006) y Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yorgason (2012), indican que los niños y niñas que tienen altos niveles de conducta prosocial se caracterizan por mostrar comportamientos personales y sociales positivos, tales como toma de perspectiva, simpatía, autorregulación, confianza y buenas relaciones con su padre y su madre.

De esta manera, la acción de ayudar a los demás, que se evidencia desde la niñez, muestra que los seres humanos nos distinguimos por el hecho de que nuestra realización, muchas veces a pesar nuestro, se da en función del establecimiento de vínculos o sociedades significativas.

Si bien es posible reconocer la solidaridad en otras especies, es en el ser humano en el que se expresa como comportamiento prosocial, de tal forma que se manifiesta como un tipo de acción más compleja, dado que se define por la necesidad de colaborar con los otros, apoyada en valores y principios éticos. Así, aunque en sus orígenes se relaciona con el comportamiento cooperativo en general, conforme la conducta de ayuda se va tornando más humana, esta expresa la relevancia cultural y las determinaciones sociales. Es aquí en donde la familia juega un papel importante, en tanto que es el medio más significativo para la configuración de la solidaridad y la ayuda a los demás, y para su puesta en práctica en las más diversas situaciones de la vida diaria de las personas.

En la década de los 90 surge un fuerte interés por conocer más del comportamiento prosocial de los sujetos adolescentes, en especial el modo como razonan y actúan prosocialmente en la temprana adolescencia. La atención hacia esta población está motivada por el papel protagónico que ha venido alcanzando en la sociedad, tal como lo evidencian las investigaciones sobre juventud (Marín & Muñoz, 2002, Miles, 2006, Nilan & Feixa, 2006 Pedersen, 2002), las cuales muestran que el nuevo rol de la gente adolescente se debe, entre otras razones, a los cambios en la dinámica y estructura familiar, a la modificación de los hábitos de consumo, a la gran influencia de la tecnología informática y de comunicación, y a la globalización.

Los adolescentes y las adolescentes de hoy se enfrentan a un mundo abierto y comunicado, que hace que sus relaciones interpersonales se tornen más exigentes y con un serio peligro de entrar en conflicto. Esto ha conducido, tal como lo afirman Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall (2003), a que

> (…) haya un aumento en el interés por los comportamientos sociales positivos de los adolescentes, especialmente en la comprensión de las características de estos (...) Gran parte del reciente interés se desprende de la labor de académicos e investigadores, quienes sostienen que para el desarrollo de programas efectivos dirigidos a reducir las conductas riesgosas y antisociales es necesario una mejor comprensión del desarrollo social positivo (p. 108).

Ahora bien, diferentes estudios han mostrado que el comportamiento prosocial contribuye positivamente en el desempeño escolar de los individuos adolescentes y en las relaciones con sus pares. Delgado, Torregrosa, Inglés y Martínez (2006), Inglés, Martínez-Gonzáles, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban (2010) e Inglés et al. (2005), sostienen que en la adolescencia la prosocialidad impulsa la formación de las relaciones positivas, promueve el mantenimiento del bienestar personal y grupal, y facilita la aceptación por parte de los compañeros y compañeras de estudio y de los profesores y profesoras, todo lo cual contribuye a mejorar el ajuste de los niños, niñas y adolescentes a las condiciones de las interacciones personales y al cumplimiento con las exigencias escolares.

Respecto a la relación entre comportamiento prosocial y desempeño escolar positivo, la investigación pone en evidencia una alta correlación entre la prosocialidad y los buenos resultados académicos en el colegio (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000, Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005, Miles & Stipek, 2006). Así mismo, se observa un "… fuerte impacto positivo sobre el posterior logro académico y la preferencia social" (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000, p. 302).

Por otro lado, investigadores como Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall (2003), Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006), Garaigordobil (2006), Garaigordobil y García (2006), Padilla-Walker, McNamara, Carroll, Madsen y Nelson (2008), Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum y Sulik (2013), Welsh, Parke, Widaman y O'Neil (2001), demuestran que cuando se compara el comportamiento prosocial de niñas y niños, las niñas son más prosociales. A este respecto, Malti, Gummerum y Buchmann (2007) afirman que las niñas son más simpáticas que los niños y tienen mayor motivación moral, dos aspectos que predicen el comportamiento prosocial. Spinrad, Eisenberg y Bernt (2007) sostienen que las adolescentes exhiben una mayor tendencia al altruismo y una emocionalidad prosocial más alta que los hombres, pero estos últimos muestran más comportamientos prosociales en público que las muchachas. Así mismo, estos investigadores encuentran que los adolescentes (hombres y mujeres) tienen más probabilidad de demostrar tendencias prosociales que los preadolescentes.

En cuanto a la relación entre comportamiento prosocial y pares, se evidencia que los adolescentes y las adolescentes cuyos amigos y amigas expresan acciones prosociales tienden también a comportarse de manera prosocial, y que la aceptación por parte de los pares se ve favorecida por este tipo de comportamiento (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004, Wentzel & McNamara, 1999). Al

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13113100314

respecto, Barry y Wentzel (2006) encontraron que "los amigos son similares en el grado en el que expresan comportamientos prosociales y están motivados a hacerlo" (p. 153).

Prácticas de Crianza, Temperamento y Comportamiento prosocial

En cuanto a la relación entre las prácticas de crianza y las características de personalidad de los niños y niñas, ha sido de mucho interés determinar el tipo de respuestas que dan los padres y madres de familia frente a estos rasgos de las personas menores. De manera específica se han adelantado estudios sobre el papel que juega el temperamento de los niños y niñas en las prácticas de crianza.

Lengua (2006), Sanson, Hemphill y Smart (2004), sostienen que el tipo de relación entre prácticas de crianza y temperamento de los niños y niñas es un buen predictor del comportamiento infantil y de su adaptación en el transcurso del desarrollo. Ganiban, Ulbricht, Saudino, Reiss y Neiderhiser (2011), afirman que la personalidad estable de los sujetos adolescentes está asociada con prácticas de crianza positivas. De otro lado, Porter, Hart, Yang, Robinson, Olsen, Zeng y Olsen (2005), señalan que los resultados de la investigación sobre prácticas de crianza y temperamento sugieren que los rasgos de temperamento de los niños y niñas, tales como adaptabilidad, sosiego y sociabilidad, tienden a relacionarse con padres y madres tiernos y cariñosos.

Por el contrario, los niños y niñas rotulados como difíciles, con rasgos de temperamento como emocionalidad negativa y dificultades en su capacidad de adaptación, tienen padres y madres poco receptivos. En esta misma línea, Lengua (2006) afirma que la emocionalidad negativa de los padres y madres puede estar motivada por el temperamento de los niños y niñas; por ejemplo, el afecto negativo de los niños y niñas se ha visto asociado con la aplicación inconsistente de la reprimenda y el refuerzo.

Así, se puede decir que el estilo de temperamento de los niños y niñas condiciona, por un lado, el empleo de prácticas de crianza particulares, y por otro, la manera como los padres y madres perciben a sus hijas e hijos y a sí mismos. Gurian (1999) sostiene que es probable que un padre o madre de familia responda de cierta forma frente a un niño o niña demasiado activo e impulsivo, y en forma diferente frente a uno retraído y tímido. Así, el "temperamento influye en el modo de seleccionar las actividades y ambientes; configura las respuestas de los otros y modifica el impacto del ambiente" (Keogh, 2006, p. 37).

Ahora bien, Burke, Pardini y Loeber (2008), Hipwell, Keenan, Kasza, Loeber, Stouthamer-Loeber y Bean (2008), Kiff, Lengua y Zalewski (2011), Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss (2001), Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yorgason (2012), señalan que las relaciones de los niños y niñas con su entorno social es de carácter bidireccional. Por ejemplo, Verhoeven, Junger, van Aken, Dekovi y van Aken (2010) encontraron que los problemas de comportamiento de los sujetos adolescentes predicen las prácticas de crianza punitivas, carentes de estructura y con una tendencia a ejercer el control psicológico. Esto quiere decir que el comportamiento de los niños y niñas y sus rasgos de temperamento condicionan las respuestas de las demás personas, y a la vez su comportamiento se ve determinado por los otros. Este hecho es muy importante en el vínculo entre padres o madres e hijos e hijas, en donde los rasgos de temperamento se constituyen en una variable moduladora de la relación.

Por ejemplo, Kiff, Lengua y Zalewski (2011) sostienen que se ha encontrado que los niños y niñas con puntuación alta en frustración, impulsividad y con bajos puntajes en el control consciente, son más vulnerables a prácticas de crianza negativas, las que llegan en muchos casos a incrementar las características negativas de su temperamento.

Hipwell, Keenan, Kasza, Loeber, Stouthamer-Loeber y Bean (2008), también reportan una estrecha relación entre los rasgos de temperamento de las adolescentes y las prácticas de crianza; en su estudio encontraron que las adolescentes con problemas de comportamiento relacionados con los rasgos de temperamento, tenían padres o madres que

usaban castigos severos, lo que les conduce a asegurar, apoyados en un análisis de regresión, que el comportamiento de los padres y madres es un fuerte predictor del incremento de los problemas de conducta. Antes Bates, Pettit, Dodge y Ridge (1998), también mostraron que la asociación entre ciertos rasgos de temperamento -como la irritabilidad y la impulsividad- y las prácticas de crianza centradas en el control restrictivo y el castigo, es un predictor de problemas de comportamiento.

Al respecto Mestre, Tur y del Barrio (2004) señalan que hay evidencia que indica que los "factores temperamentales, como la emocionalidad de los hijos, llegan a mediar en la calidad de la expresividad positiva que los padres ofrecen a la prole" (p. 9). Así mismo, Pérez y Cumsille (2012) señalan que los adolescentes y las adolescentes con niveles altos de ira-frustración y cuyos padres y madres no ejercen el control del comportamiento, presentan problemas de conducta, a diferencia de aquellos con el mismo rasgo de temperamento pero con padres y madres que sí ejercen el control del comportamiento. Por otro lado, "la disciplina 'suave' promovería el desarrollo de autocontrol en los niños miedosos manteniendo bajos sus niveles de ansiedad" (Alto, Galia & Huescar, 2007, p. 36).

De otra parte, existe suficiente evidencia empírica que permite asegurar que las prácticas de crianza juegan un papel importante en el desarrollo y las manifestaciones del comportamiento prosocial (Dekovic & Jassenns, 1992, Eisenberg, Eggum & Di Giunta, 2010, Fabes, Eisenberg, Karbon, Bernzweig, Speer & Carlo, 1994, Hardy, Carlo & Roesch, 2010, Janssen, 2012, Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007, Wentzel, Filisetti & Looney, 2007).

En la asociación entre prácticas de crianza y comportamiento prosocial, Mestre, Samper, Tur y Díez (2001) señalan que

> (…) una mayor implicación de los padres en la educación de los hijos se relaciona con una mayor disposición a ayudar (empatía y conducta prosocial). Esta mayor disposición prosocial inhibe las conductas agresivas, por lo tanto las prácticas paternas que incluyen apoyo y control contribuyen también a la regulación de emociones (p. 55).

Knafo y Plomin (2006) y Knafo, Israel y Ebstein (2011) sostienen que existe una vasta literatura que demuestra que las prácticas de crianza positivas ejercen un papel importante en el desarrollo del comportamiento prosocial. Afirman que prácticas de crianza relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o el impulso de la autonomía de niños, niñas y adolescentes, se han visto asociadas a comportamientos empáticos y prosociales. Por el contrario, "las relaciones cargadas de hostilidad, críticas y rigidez excesivas, junto con una actitud de rechazo o ignorancia del hijo/a inhiben la disposición prosocial" (Mestre, Samper, Tur & Díez, 2001, p. 55).

Ahora bien, la influencia de las prácticas de crianza sobre el comportamiento prosocial no actúa directa y mecánicamente, sino que depende de las capacidades sociocognitivas de los niños y niñas, las cuales se configuran como una instancia mediadora entre las acciones de los padres y madres y la conducta de sus hijos e hijas (Hardy, Carlo & Roesch, 2010).

Así, en diferentes estudios (Grusec & Goodnow, 1994, Padilla-Walker & Carlo, 2007, Sim & Koh, 2003, Wyatt & Carlo, 2002) se ha observado que las expectativas -en especial de los adolescentes y las adolescentes- sobre las reacciones de los padres y madres en relación con su comportamiento prosocial o antisocial, se han visto relacionadas con la internalización de los valores paternos; cuando las personas adolescentes les atribuyen intenciones positivas a las demandas de los padres y madres, son capaces de internalizar mejor los valores que se les intenta transmitir.

Otro aspecto que es importante señalar está referido al uso de las recompensas como un medio para orientar el comportamiento de los niños y niñas. Las prácticas de crianza que emplean la recompensa social antes que la recompensa material tienen unos efectos positivos. Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson (2007), afirman que este tipo de práctica de crianza favorece valores prosociales mientras que el refuerzo material termina socavando dicho comportamiento.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13113100314

Los autores antes citados, mencionan que otra dimensión de las prácticas de crianza que se relaciona positivamente con el desarrollo del comportamiento prosocial es el tipo de conversación que entablan los padres y madres con sus hijos e hijas. Los padres y madres que sostienen diálogos con sus hijos e hijas acerca de temas morales y de acciones sociales facilitan que estos internalicen los valores y principios de los padres y madres, y los expresen en comportamientos prosociales. "Las conversaciones frecuentes entre padres e hijos e hijas se espera que faciliten las relaciones interpersonales cercanas, las cuales deberían fomentar la empatía, la simpatía y las relaciones interpersonales prosociales" (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007, p. 150).

Respecto a la relación entre la expresividad positiva en las prácticas de crianza y las respuestas empáticas de los niños y niñas, Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland y Losoya (2004) afirman que la expresividad emocional, entendida como una manifestación verbal y no-verbal explícita, contribuye al desarrollo de respuestas empáticas y prosociales en los niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, en cuanto a la relación entre temperamento, prácticas de crianza y comportamiento prosocial, Gallagher (2002) indica que en las personas adolescentes temerosas, la práctica de crianza centrada en el uso de un control moderado -entendido como disciplina de bajo control-, influye positivamente en el desarrollo del comportamiento prosocial. La explicación de este hallazgo consiste en que el bajo control en los sujetos adolescentes temerosos estimula acciones prosociales, como por ejemplo compartir y realizar tareas escolares en grupo, además de mantener bajos los niveles de ansiedad.

Es en este contexto en el que planteo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las prácticas de crianza, el temperamento y el comportamiento prosocial de niños y niñas de 5º y 6º grado de la educación básica, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Bogotá, D.C.?

Hipótesis

H: La asociación entre prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento) y temperamento del niño o niña (búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y persistencia) predice el comportamiento prosocial de los niños y niñas.

Ho: La asociación entre prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento) y temperamento del niño o niña (búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y persistencia) no predice el comportamiento prosocial de los niños y niñas.

Método

Participantes

La muestra la tomé de manera intencionada y estratificada, y estuvo conformada por 229 madres de familia y 52 padres de familia, pertenecientes a 6 estratos socioeconómicos[1] con su respectiva hija o hijo (121 niñas y 160 niños) quienes cursaban 5º o 6º grado de la educación básica. El promedio de edad de los padres y madres es de 40.1 años y el de los niños y niñas de 11.3 años, con una desviación estándar de 7.0 y 0.9 respectivamente. Respecto al estrato socioeconómico de los padres y madres de familia, 14.6% pertenecían al estrato 1, 23.5% al estrato 2, 21.0% al estrato 3, el 22.4 al estrato 4, 12.8% al estrato 5 y 5.7% al estrato 6.

Instrumentos

Empleé tres instrumentos, dos destinados a los padres y madres de familia y uno para los niños y niñas. Para los padres y madres el *Cuestionario de Prácticas de Crianza. Versión padres* de Aguirre-Dávila (2003), con un alfa de Cronbach de 0.78, conformado por 3 escalas: *Comunicación* (alfa de Cronbach de 0.68), *Expresión de afecto* (alfa de Cronbach de 0.78), *Grado de exigencia* (Alfa de Cronbach de 0.79)

1 La Ley 142 de 1994 define en Colombia los estratos socioeconómicos según la clasificación de los inmuebles residenciales, y se contemplan seis (6) estratos: 1, bajo-bajo; 2, bajo; 3, medio-bajo; 4, medio; 5, medio-alto; y 6, alto.

*DOI:*10.11600/1692715x.13113100314

y el *Inventario de Temperamento y Carácter Juvenil (JTCI). Versión Padres* de Cloninger (1992), adaptado por Quintana y Muñoz (2010), conformado por 4 escalas: Búsqueda de Novedad, Evitación del Daño, Dependencia de la Recompensa; y Persistencia, con un total de 95 ítems y con un alfa de Cronbach igual a 0.7. A los niños y niñas se les aplicó la prueba de *Comportamiento Prosocial* de Caprara y Pastorelli (1995), la cual tiene un alfa de Cronbach de 0.60.

Procedimiento

Con base en la información sobre colegios que dispone el Icfes y el grupo de investigación "Socialización y Crianza" de la Universidad Nacional de Colombia, seleccioné 8 colegios que cumplían con los criterios de inclusión de la muestra: tipo de colegio (público-privado) y pertenecientes a los seis estratos socioeconómicos, a los cuales solicité la información sobre el número de cursos de los grados 5º y 6º de educación básica y el número de estudiantes por curso, para proceder a la selección al azar un curso de cada grado. Envié a los padres y madres los cuestionarios de crianza y temperamento, haciendo uso de los conductos regulares de comunicación que cada institución tiene para entrar en contacto con las familias. Simultáneamente solicité al director o directora del curso seleccionado que aplicara el cuestionario de comportamiento prosocial. El análisis estadístico consistió en el análisis de regresión logística, el cual se llevó a cabo con el paquete estadísticos R, versión 2.11.1.

Resultados

Con el fin de establecer la relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial, decidí adelantar un análisis de regresión logística, debido a que se espera que las prácticas de crianza y temperamento de los niños y niñas (variables predictoras o independientes) sean predictoras de su comportamiento prosocial (variable criterio o dependiente).

Para llevar acabo el análisis de regresión logística, hice uso del programa estadístico R (versión 2.11.1), el cual es de código abierto y de distribución gratuita. Para el análisis de esta relación predictora partí de la definición de una sentencia (un modelo) en R, la cual fue la siguiente:

Figura 1: Modelo Inicial de Regresión.

```
fit <- glm(prosocial ~ 1 +BN+ED+DR+P+AD+C+AT1+AT2+C1+C2+C3+C4+C5, family
= binomial, data = pro)
```

El modelo de regresión toma como variables predictoras todas las respuestas a las escalas del inventario de temperamento y del cuestionario de prácticas de crianza, y como variable criterio las respuestas al cuestionario de comportamiento prosocial.

Para seleccionar el modelo de regresión conté con la función *step*, que selecciona el modelo a partir del criterio de información de Akaike (AIC, siglas en inglés). Así, creé un estadístico que permite decidir el orden de un modelo. AIC toma en consideración tanto la medida en que el modelo se ajusta a las series observadas como el número de parámetros utilizados en el ajuste. Con empecé a buscar el modelo que describiera adecuadamente las series y tuviera el mínimo AIC. Utilicé la función StepAIC porque es la que evalúa los posibles modelos y arroja el modelo con el menor AIC.

El mejor modelo de ajuste fue el siguiente:

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13113100314

Tabla 1. Cálculo de Regresión Logística.

> step AIC (fit)

Start: AIC = 415.85
prosocial ~ 1 + BN + DR + ED + P + AD + C + AT1 + AT2 + C1 + C2 + C3 + C4 + C5

Step: AIC = 380.63
prosocial ~ ED + P + C2

Df Deviance	AIC
<none>	364.63 380.63
- C2	3 373.81 383.81
- P	2 371.88 383.88
- ED	2 373.07 385.07

Call: glm (formula = prosocial ~ ED + P + C2, family = binomial, data = pro)

Coefficients:

(Intercept)	DR. Bajo	DR. Medio	P. Bajo	P. Medio	C2B	C2MA	C2MD
-1.1292	0.5192	-0.4838	0.8185	1.3052	0.3910	-0.6465	-0.2857

Degrees of Freedom: 280 Total (i.e. Null); 273 Residual
Null Deviance: 389.5
Residual Deviance: 364.6
AIC: 380.6

Tabla 2. Determinación de Coeficientes.

> exp (coef (fit2))

(Intercept)	EDBajo	EDMedio	PBajo	PMedio	C2B	C2MA	C2MD
0.3232776	1.6806052	0.6164277	2.2670638	3.6885698	1.4785272	0.5238945	0.7514607

En la tabla 3 presento la prueba realizada para saber si el ***modelo es significativo***. Para este procedimiento fue necesario construir un modelo que solo tiene intercepto, y mediante una prueba de hipótesis verifiqué que era errado suponer solo el intercepto, tal como se puede corroborar en el siguiente flujo de cálculos realizados en el programa R.

Tabla 3. Prueba de Significancia.

> fit4 <- glm (prosocial ~ 1, family = binomial, data = pro)

> anova (fit4, fit2 , test = "Chisq") #prueba para el intercepto

Analysis of Deviance Table

Model 1: prosocial ~ 1
Model 2: prosocial ~ 1 + ED + P + C2

	Resid. Df	Resid. Dev	Df Deviance	Pr (>Chi)
1	280	389.46		
2	273	364.63	7 24.835	0.0008117 ***

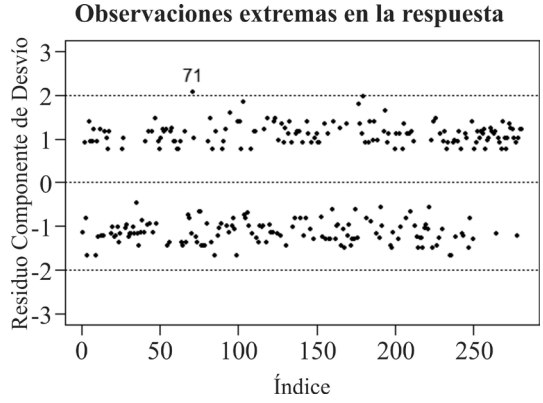
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Alfa ~ 0.05

Como se puede corroborar en la tabla 3 anterior, el resultado de la prueba de significancia indica que el modelo desarrollado es significativo, debido a que el valor arrojado de 0.0008117 es menor que el valor del alfa seleccionado, que fue 0.05, una condición que se establece para este tipo de cálculos en el análisis de regresión logística.

Este comportamiento del modelo de regresión logística se ve confirmado al hacer uso de una representación gráfica, la cual permite hallar bandas de confianza, tal como se puede observar en la figura 2. Con este proceder verifiqué si existían posiciones extremas en las respuestas, lo cual constituiría una señal de que alguna anomalía se presenta en el comportamiento de los datos; y como se constata en el gráfico, no existen puntos por fuera de los márgenes establecidos por el programa para correr el modelo. En este sentido, se puede concluir que el modelo es significativo, porque los puntos que representan las respuestas se encuentran dentro de los márgenes establecidos.

Figura 2. Observaciones extremas en la respuesta.



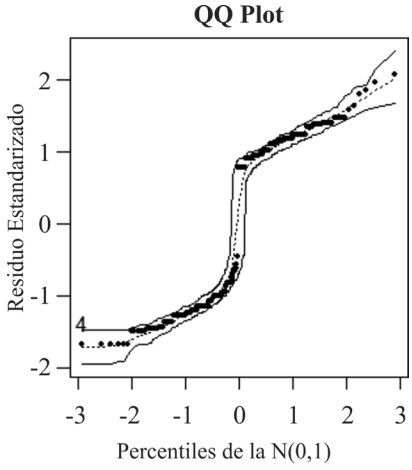
Un procedimiento complementario que se recomienda en estos casos es elaborar el gráfico denominado "QQPlot", con el cual se puede asegurar que el modelo no presenta inconsistencias. Para el caso del análisis que vengo realizando, este procedimiento se observa en la figura 3, elaborada con un nivel de significancia del 5%.

En este caso se verifica que los puntos que representan las respuestas caen dentro de las bandas de la figura sinusoidal, representación que fue elaborada con un nivel de significancia

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13113100314

del 5%, lo que indica que efectivamente el supuesto se confirma, esto quiere decir que el modelo tiene significancia, por lo tanto la fórmula ***Prosocial~ED+P+C2*** representa una asociación predictora en la relación que se puso a prueba entre las variables predictoras: *prácticas de crianza* y *temperamento*, y la variable criterio: *comportamiento prosocial*. Claro está, solo en algunos valores que toman estas variables, esto es, Regulación del Comportamiento para el caso de las prácticas de crianza, Evitación del Daño y Persistencia para el temperamento.

Figura 3. QQ Plot



Discusión

De acuerdo con el análisis de los resultados de la regresión logística se puede afirmar que la hipótesis se comprueba parcialmente, debido a que en la relación establecida entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial, solo hallé significancia para el modelo de regresión logística creado a partir de la asociación entre ***Prosocial~ED+P+RC***;

> en donde ED significa *Evitación del Daño* y P significa *Persistencia* -las cuales son escalas de la variable predictora *temperamento*-, RC significa *Regulación del Comportamiento*, que es una escala de la variable predictora *las prácticas de crianza*, *Prosocial* que es el *Comportamiento prosocial*, la variable dependiente del modelo.

Esta asociación resulta importante toda vez que la *evitación del daño*, que se define como la predisposición de los niños y niñas a responder de una manera activa a los estímulos aversivos y a inhibir las respuestas que los sitúen en posición pasiva frente al castigo o lo desconocido, aparece relacionada con algunas variables sociodemográficas que amplían la comprensión de este fenómeno y que a continuación propongo discutir.

Cuando se relaciona la evitación del daño con el sexo de los niños y niñas, se encuentra que las niñas, más que los niños, tienden a ser consideradas por sus padres y madres como personas que evitan el daño. En la prueba de Cloninger (1992) los puntajes altos se relacionan con comportamientos tales como anticipación de problemas futuros, cuidado y cautela, conductas de evitación pasiva, inhibición o supresión de conductas, timidez ante personas extrañas; por lo que las niñas, al presentar un puntaje alto en esta variable, tenderían a tomar menos riesgos y a presentar menor número de comportamientos agresivos.

Por el contrario los niños, al tener un puntaje bajo -como se puede observar en la tabla 18 de los resultados- tenderían a presentar comportamientos desinhibidos, descuidados, con una actitud optimista ante el futuro, falta de necesidad de seguridad e infravaloración del peligro.

Estos datos están en consonancia con otras investigaciones que indagan la relación entre sexo y temperamento (Betts, Gullone & Allen, 2009, Dolcet, 2006, Eisenberg, Zhou, Losoya, Fabes, Shepard & Murphy et al., 2003, Else-Quest et al., 2006, Sanson, Smart, Prior & Oberklaid, 1996, Windle, 1992), las cuales indican que los niños tienden a manifestar comportamientos riesgosos y externalizados, confrontación y emociones negativas.

En el caso de las niñas sus rasgos de temperamento pueden ser explicados:

a) Por la aparición de conductas adaptativas de prevención motivadas por su constitución morfológica, la cual podría situarlas, frente a los rasgos masculinos o situaciones riesgosas, en una relativa posición de desventaja, fenómeno que en las más recientes

décadas viene siendo estudiado por la psicología evolucionista. A este respecto, Dolcet (2006) señala que la evitación del daño está asociada al (…) Sistema de Inhibición Conductual (SIC), o sistema de castigo, según la teoría de Gray. Este sistema se relaciona con la ansiedad y la actividad de la serotonina del sistema septohipocámpico (Gray, 1983). Los sujetos altos en esta dimensión desarrollan respuestas condicionadas de evitación ante estímulos aversivos, lo que hace que sean personas cautelosas, aprensivas y temerosas (p. 10).

b) Por las condiciones socioculturales que determinan los aprendizajes tempranos, los cuales llevan a las niñas a desarrollar conductas destinadas a prevenir las situaciones riesgosas para ellas.

En relación con este característica del temperamento de las niñas, Else-Quest, Hyde, Goldsmith y van Hulle (2006) encontraron que estas demuestran una particular habilidad para regular o repartir su atención, lo mismo que una gran habilidad para controlar respuestas inapropiadas, comportamientos que hacen parte de la evitación del daño, en la medida en que para responder apropiadamente a estímulos aversivos o evitar situaciones en las que asuman pasivamente el castigo, necesitan de las conductas antes mencionadas.

Así mismo, este conjunto de respuestas temperamentales hace parte de las conductas prosociales, dado que una de las características de este tipo de comportamiento es el de no hacer daño y apoyar a los otros para resolver o enfrentar un problema particular. Esto quiere decir que la evitación del daño, en tanto que se origina en la constitución biológica y psicosocial de los niños y niñas, se presenta como un factor modulador de su comportamiento prosocial, dado que les permite ajustar los alcances de sus acciones desinteresadas que buscan el bienestar de los otros, generando alertas para no poner en riesgo su estabilidad psicológica o física.

En cuanto a la persistencia, esta conducta se asocia a una tendencia neurobiológica que lleva a los sujetos a mantenerse en condiciones de extinción y a repetir las acciones reforzadas positivamente; se puede decir que al estar relacionada con la evitación del daño contribuye a mantener el comportamiento de ayuda a los demás y la cooperación desinteresada, y esto a pesar de estados de frustración y fatiga, algo que será definitivo para que los niños y niñas no abandonen la iniciativa prosocial.

De acuerdo con Kose (2003), los individuos persistentes

> (…) tienden a ser industriosos, trabajadores, persistentes y estables a pesar de la frustración y la fatiga. Por lo general se intensifican sus esfuerzos en respuesta a la recompensa esperada. Ellos están listos para ser voluntarios cuando hay algo que hacer, y están ansiosos por empezar a trabajar en cualquier tarea asignada. Personas persistentes tienden a percibir la frustración y la fatiga como un reto personal. Ellos no se rinden fácilmente y, de hecho, tienden a trabajar más duro cuando se les critica o se enfrentan a errores en su trabajo (p. 91).

Así, la persistencia está asociada a la denominada "voluntad de logro", que tiene que ver con la planificación, organización y ejecución de tareas, por lo tanto la persistencia no solo sería un estado motivacional sino que implicaría un estado cognitivo, el cual permite a las personas, en este caso a los niños y niñas, alcanzar las metas fijadas. Como variable predictora se asocia a comportamientos de ayuda que permanecen de manera consistente a través del tiempo, lo cual contribuye a que se les identifique con cierta facilidad como sujetos típicamente prosociales, dado que sus acciones no responden solo a exigencias transitorias sino que sus acciones prosociales son el reflejo de una manera de actuar continua.

Por otro lado, cuando la persistencia se relaciona con las prácticas de crianza -específicamente la *regulación del comportamiento*-, se ha observado que los niños y niñas persistentes provienen de familias en las que los padres y madres invierten tiempo y recursos psicosociales en el cuidado de estos,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13113100314

favoreciendo así el adecuado ajuste a la realidad social y la tolerancia a la frustración.

Así, la asociación entre regulación del comportamiento, entendida desde la práctica de crianza emergente denominada orientación positiva, y la persistencia, se configura como un factor predictor del comportamiento prosocial, en la medida en que permiten la sostenibilidad de comportamientos como la empatía, el ser agradable o el voluntariado, lo cual constituye una evidencia empírica para aceptar parcialmente la segunda hipótesis.

Otra evidencia proviene de la relación entre temperamento, evitación del daño, y el nivel socioeconómico. Los datos analizados mostraron que los niños y niñas provenientes de familias de los estratos bajos puntuaron más alto en la escala de evitación del daño, y al contrario en el caso de los niños y niñas que vienen de los estratos altos, quienes obtuvieron puntajes significativamente bajos.

Este hallazgo es consistente con otros estudios (Sameroff, Seifer & Elias, 1982, Bradley & Corwyn, 2002) en los que se ha observado que la variable socioeconómica se asocia al temperamento, esto quiere decir que condiciona la manifestación de los rasgos de temperamento, ya sea en los problemas de comportamiento externalizados como en la conducta social.

A este respecto, Sanson, Hemphil y Smart (2004) sostienen que

> (…) hay una amplia evidencia de los efectos directos del temperamento del niño sobre los resultados del comportamiento social. La inhibición y la reacción negativa tienen relación con los problemas internos de comportamiento PIC [IBPs - internal behaviour problems]; mientras que una alta reactividad y una pobre autorregulación son típicamente predictores de problemas externos de comportamiento PEC [EBPs - external behaviour problems], con una autorregulación tal vez más evidente que la reactividad negativa. Los aspectos positivos del temperamento (p. e., baja reactividad, alta autorregulación) tienden a estar asociados con el comportamiento prosocial y la competencia social (p. 150).

En resumen, respecto a la hipótesis planteada en la presente investigación puedo afirmar, -basándome en la evidencia empírica recogida- que se comprueba parcialmente, dado que no todas las escalas de las pruebas utilizadas alcanzaron asociaciones estadísticamente significativas. Solo se probó el modelo ***Prosocial*** **~ *ED* + *RP* + *P***, cuya discusión propuse en este capítulo.

Lista de referencias

Aguirre-Dávila, E. (2000). Socialización y Prácticas de Crianza. En E. Aguirre & E. Durán. *Socialización: Prácticas de Crianza y Cuidado de la Salud.* Bogotá, D. C.: CES, Universidad Nacional de Colombia.

Aguirre-Dávila, E. (2003). *Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) de autodiligenciamiento, versión para padres.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

Amato, P. R. & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family, 64, pp. 703-716.*

Ato, E., Galián, M. D. & Huescar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología, 23, 1, pp. 33-40.*

Barry, C. M. & Wentzel, K. R. (2006). Exploring the effects of friendship quality on social development. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (eds.) *The company they keep*. New York: Cambridge University Press.

Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Ridge, B. (1998). The interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology, 34, pp. 982-995.*

Beaver, K. M. & Belsky, J. (2012). Gene-Environment Interaction and the Intergenerational Transmission of ParentingTestinge Differential-Susceptibility Hypothesis. *Psychiatric Quarterly, 83, pp. 29-40.*

Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review, 75 (2), pp. 81-95.*

Betts, J., Gullone, E. & Allen, J. S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology, 27, pp. 473-485.*

Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2003). Cultural and Parenting Cognitions in Acculturating Cultures. 2. Patterns of Prediction and Structural. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34 (3), pp. 350-373.*

Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2004). Mothers' Parenting Cognitions in Cultures of Origin, Acculturating Cultures, and Cultures of Destination. *Child Development, 75 (1), pp. 221-235.*

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53, pp. 371-399.*

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner & W. Damon (eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 1, Theoretical models of human development,* (pp. 793-828). Hoboken: Wiley & Sons.

Bugental, D. B., Olster, D. H. & Martorell, G. A. (2003). A developmental neuroscience perspective on the dynamics of parenting. En L. Kuczynski (ed.) *Handbook of Dynamics in Parent. Child Relations,* (pp. 25-49). Thousand Oaks: Sage Publications.

Burke, J. D., Pardini, D. A. & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36, pp. 679-692.*

Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development.* New York: Wiley.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits.* Hillsdale: Erlbaum.

Caprara, G. V., Alessandri, G. & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The Contribution of Traits, Values, and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 102 (6), pp. 1289-1303.*

Caprara, G. V., Barbaranelli, C. B., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, Ph. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11 (4), pp. 302-306.*

Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1995). Prosocial Behavior Scale. En M. M. Cusullo. *Cátedra: 2. Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico. Módulo 1.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. En M. Killen & J. G. Smetana (eds.) *Handbook of moral development,* (pp. 551-579). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence, 23 (1), pp. 107-134.*

Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles o Practices? Parenting, shympaty, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 168 (2), pp. 147-176.*

Carter, J. D., Joyce, P. R., Mulder, R. T. & Luty, S. E. (2001). The Contribution of Temperament, Childhood Neglect, and Abuse to the Development of Personality Dysfunction: A Comparison of three Models. *Journal of Personality Disorders 2001, 15 (2), pp. 123-135.*

Carrasco, M. A. & Del Barrio, M. V. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent. *Psicothema, Vol. 19 (1), pp. 43-48.*

Cloninger, C. R. (1992). Junior Temperament and Character Inventory (JTCI). Parent versión-1992. En T. Quintana. *Adaptación del Inventario infantil del temperamento y carácter (JTCI). Versión padres. Adaptación chilena de 2004. (Archivo*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13113100314

magnético suministrado por la autora de la validación).

Cloninger, C. R., Bayon, G. & Svrakic, D. M. (1998). Measurement of temperament and character in mood disorders: a model of fundamental states as personality types. *Journal of Affective Disorders, 51, pp. 21-32.*

Cloninger, C. R., Svrakic, D. & Przybeck, T. (1993). A Psychobiological Model of Temperament and Character. *Archives of General Psychiatry, 50, pp. 975-990.*

Cloninger, C. R., Zohar, A. H., Hirschmann, S. & Dahan, D. (2011). The psychological costs and benefits of being highly persistent-Personality profiles distinguish mood disorders from anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders 136, pp. 758-766.*

Cole, P. M., Tamang, B. L. & Shrestha, S. (2006). Cultural Variations in the Socialization of Young Children's Anger and Shame. *Child Development, 77 (5), pp. 1237-1251.*

Cole, P. M. & Tan, P. Z. (2007). Emotions socialization from a cultural perspective. En J. E. Grusec & P. D. Hasting (eds.) *Handbook of Socialization. Theory and Research,* (pp. 516-542). New York: The Guilford Press.

Chen, H. (2012). Impact of Parent's Socioeconomic Status on Perceived Parental Pressure and Test Anxiety among Chinese High School Students. *International Journal of Psychological Studies, 4, (2), pp. 235-245.*

De Haan, A. D., Dekovic, M. & Prinzie, P. (2012). Longitudinal Impact of Parental and Adolescent Personality on Parenting. *Journal of Personality and Social Psychology,102 (1), pp. 189-199.*

Dekovic, M. & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing style and children's sociometric status. *Developmental Psychology, 28 (5), pp. 925-932.*

Delgado, B., Torregrosa, M., Inglés, C. J. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2006). *Comportamiento prosocial en estudiantes españoles y extranjeros. Un estudio comparativo.* Ponencia presentada en el V Congreso Internacional "Educación, Sociedad", Noviembre-Diciembre, Granada, España.

Dolcet, J. (2006). *Carácter y temperamento: Similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores (el TCI-R versus el NEO-FFI-R y el ZKPQ-50-CC).* (Tesis doctoral, Universitat de Lleida). Recuperado el 3 de abril de 2008, de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8295/Tjds1de1.pdf;jsessionid=DD129B2D14C06737107804F55F76F124.tdx2?sequence=1

Eggers, K., De Nil, L. F. & Van den Bergh, B. R. H. (2010). Temperament dimensions in stuttering and typically developing children. *Journal of Fluency Disorders, 35, pp. 355-372.*

Eisenberg, N., Eggum, N. D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related Responding. Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues Policy Review*, *1*, *4 (1), pp. 143-180.*

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. En W. Damon & R. M. Lerner (eds. in chief) & N. Eisenberg (vol. ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development,* (6th ed., pp. 646-718). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2005). Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion Knowledge and Academic Outcomes. *New Direction Child Adolescent Development, 109, pp. 109-118.*

Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., et al. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's unregulated expression of emotion. *Child Development, 74 (3), pp. 875-895.*

Else-Quest, N. M., Hyde, J. Sh., Goldsmith, H. H. & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132(1), pp. 33-72.*

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L. & Carlo, G. (1994). Socialization of Children's

Vicarious Emotional Responding and Prosocial Behavior- Relations With Mothers' Perceptions of Children's Emotional Reactivity. *Developmental Psychology, 30 (1), pp. 44-55.*

Fetchenhauer, D., Flache, A., Buunk, A. P. & Lindenberg, S. (2006). *Solidarity and Prosocial Behavior: An Integration of Sociological and Psychological Perspectives (Critical Issues in Social Justice)*. New York: Springer.

Gallagher, K. C. (2002). Does child temperament moderate the influence of parenting on adjustment? *Developmental Review 22, pp. 623-643.*

Ganiban, J. M., Ulbricht, J., Saudino, K. J., Reiss, D. & Neiderhiser, J. M. (2011). Understanding Child-Based Effects on Parenting: Temperament as a Moderator of Genetic and Environmental Contributions to Parenting. *Developmental Psychology, 47(3), pp. 676-692.*

Garaigordobil, M. & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema 18 (2), pp. 180-186.*

Garaigordobil, M. (2006). Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. *Infocoponline-Revista de Psicología*. Recuperado el 20 de abril de 2007, de: http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=798

Gartstein, M. A. & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development, 26, pp. 64-86.*

Griffin, K. W., Samuolis, J. & Williams, Ch. (2011). Efficacy of a Self-Administered Home-Based Parent Intervention on Parenting Behaviors for Preventing Adolescent Substance Use. *Journal of Child & Family Studies*, *20 (3), pp. 319-325.*

Grusec, J. E. & Davidov, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research: A Domain-Specific Approach. *Child Development, 81 (3), pp. 687-709.*

Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30 (4), pp. 4-19.*

Gurian, A. (1999). *Parenting Styles/Children's Temperaments: The Match.* New York: NYU Child Study Center.

Hardy, S. A., Carlo, G. & Roesch, S. C. (2010). Links Between Adolescents' Expected Parental Reactions and Prosocial Behavioral Tendencies: The Mediating Role of Prosocial Values. *Journal of Youth & Adolescence, 39, pp. 84-95.*

Hipwell, A., Keenan, K., Kasza, K., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Bean, T. (2008). Reciprocal influences between girls' conduct problems and depression and parental punishment and warmth: A six year prospective analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36, pp. 663-677.*

Ho, H. Y. (2011). *Effects, attributes, and predictions of parental involvement during early transition: does race/ethnicity matter? Evidence from the faces 1997 cohort.* Tesis doctoral, School of Education, University of Pittsburgh. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de: http://d-scholarship.pitt.edu/6709/

Hoghughi, M. (2004). Parenting-An Introduction. En M. Hoghughi & N. Long. *Hanbook of Parenting. Theory and research for practice.* London: Sage Publications.

Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2010). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica, 10 (2), pp. 451-465.*

Inglés, C. J., Ruiz, C., García, J. M., Benavides, G., Estévez, C., Martínez, F., Torregrosa, M. S. & Pastor, Y. (2005). Tasas de Popularidad, Rechazo y Olvido en Estudiantes Prosociales de E. S. O. En J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, F. Castro, A. Díaz & I. Ruiz (eds.) *Nuevos Contextos*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13113100314

Psicológicos y Sociales en Educación, (pp. 323-335). Extremadura: Psicoex.

Janssen, J. H. (2012). A three-component framework for empathic technologies to augment human interaction. *Journal on Multimodal User Interfaces, 6 (3-4), pp. 143-161.*

Keogh, B. K. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar: qué es, cómo influye, cómo se evalúa.* Madrid: Narcea, S. A.

Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14 (3), pp. 251-301.*

Knafo, A., Israel, S. & Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the Dopamine D4 Receptor (DRD4) gene. *Development and Psychopathology 23, pp. 53-67.*

Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Parental Discipline and Affection and Children's Prosocial Behavior: Genetic and Environmental Links. *Journal of Personality and Social Psychology, 90 (1), pp. 147-164.*

Kose, S. (2003). A psychobiological model of temperament and character. TCI. *Yeni Symposium: psikiyatri, nöroloji ve davraniş bilimleri dergisi, 41* (2)*, pp. 86-97.*

Kuczynski, L. (2003). Beyond Bidirectionality: Bilateral Conceptual Framework for Understanding Dynamics in Parent-Child Relations. En L. Kuczynski (ed.) *Handbook of Dynamics in Parent. Child Relations,* (pp. 3-24). Thousand Oaks: Sage Publications.

Lee, S. S., Chronis-Tuscano, A., Keenan, K, Pelham, W. E, Loney, J., Van Hulle, C. A. et al. (2010). Association of maternal dopamine transporter genotype with negative parenting: evidence for gene x environment interaction with child disruptive behavior. *Molecular Psychiatry, 15, pp. 548-558.*

Lengua. L. J. (2006). Growth in temperament and parenting as predictors of adjustment during children's transition to adolescence. *Developmental Psychology, 42 (5), pp. 819-832.*

LeVine, R. (1980). A cross-cultural perspective on parenting. En M. Fantini & R. Cárdenas (eds.) *Parenting in a Multicultural Society,* (pp. 17-26). New York: Longman.

Malti, T., Gummerum, M. & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and 1-Year Longitudinal Prediction of Children's Prosocial Behavior from Sympathy and Moral Motivation. *The Journal of Genetic Psychology, 168 (3), pp. 277-299.*

Marín, M. & Muñoz, G. (2002). *Secretos de Mutantes. Música y creación en las culturas juveniles.* Bogotá, D. C: Universidad Central-Diuc, Siglo del Hombre.

Martín-Baró, I. (1989). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica.* San Salvador: UCA Editores.

Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54 (4), pp. 691-703.*

Mestre, M. V., Tur, A. & del Barrio, M. V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad y prosocialidad. *Acción Psicológica, 3 (1), pp. 7-20.*

Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J. & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39 (2), pp. 211-225.*

Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children. *Child Development, 77 (1), pp. 103-117.*

Miles, T. J. (2006). The social life of Japan's adolechnic. En P. Nilan & C. Feixa. *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds,* (pp. 91-110). New York: Routledge.

Mistry, R. S., Benner, A. P., Biesanz, J. C., Clark, S. L. & Howes, C. (2010). Family and social risk and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness

outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 25, pp. 432-449.*

Murry, V. M., Simons, R. L., Simons, L. G. & Gibbons, F. X. (2013). Contributions of Family Environment and Parenting Processes to Sexual Risk and Substance Use of Rural African American Males: A 4-Year Longitudinal Analysis. *American Journal of Orthopsychiatry, 83 (2, 3), pp. 299-300.*

Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá, D. C.: Celam, Unicef.

Nilan, P. & Feixa, C. (2006). Introduction: Youth hybrid and plural worlds. En P. Nilan & C. Feixa. *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds,* (pp. 1-13). New York: Routledge.

Pachter, L. & Dumont-Mathieu, Th. (2004). Parenting in Culturally Divergent Sttings. En M. Hoghughi & N. Long. *Hanbook of Parenting. Theory and research for practice.* London: Sage Publications.

Padilla-Walker, L. M. & Carlo, G. (2007). Personal values as a mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of Family Psychology, 21, pp. 538-541.*

Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., Christensen, K. J. & Yorgason, J. B. (2012). Bidirectional relations between authoritative parenting and adolescents' prosocial behaviors. *Journal of Research on Adolescence, 22* (3), pp. 400-408.

Padilla-Walker, L. M., McNamara, C., Carroll, J. S., Madsen, S. D. & Nelson, L. J. (2008). Looking on the bright side: The role of identity status and gender on positive orientations during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, *31 (4), pp. 451-467.*

Pedersen, P. E. (2002). *The adoption of text messaging services among Norewegian teens: development and test of an extended adoption model.* Bergen: Foundation for Research in Economics and Business Administration, Recuperado el 23 de marzo de 2006, de: http://www.ikt.hia.no/perep/publications.htm

Pérez, J. C. & Cumsille, P. (2012). Adolescent temperament and parental control in the development of the adolescent decision making in a Chilean sample. *Journal of Adolescence 35, pp. 659-669.*

Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72 (2), pp. 583-598.*

Porter, C. L., Hart, C. H., Yang, Ch., Robinson, C. C., Olsen, S. F., Zeng, Q. & Olsen, J. A. (2005). A comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development, 29 (6), pp. 541-551.*

Procházca, J. & Vaculík, M. (2011). The relationship between prosocial behavior and the expectation of prosocial behavior. *Studia Psychologica, 53 (4), pp. 363-372.*

Quintana, T. & Muñoz, G. (2010). Validación y adaptación del cuestionario de temperamento y carácter, JTCI de R. Cloninger, versión niños y padres, a escolares chilenos entre 8 y 13 años de edad. *Terapia Psicológica, 28 (1), pp. 37-43.*

Rothbart, M. K. (1988). Temperament and the development of inhibited approach. *Child Development, 59 (5), pp. 1241-1250.*

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. M. Lerner (Series eds.) & N. Eisenberg (vol. ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, (6th ed., pp. 99-166). Hoboken: Wiley.

Sameroff, A. J., Seifer, R. & Elias, P, K. (1982). Sociocultural variability in infant temperament ratings. *Child Development, 53 (1), pp. 164-173.*

Sanson, A, Hemphill, Sh. A. & Smart, D. (2004), Connections between Temperament and Social Development. *A Review. Social Development, 13, 1, pp. 142-170.*

Sanson, A., Smart, D., Prior, M. & Oberklaid, F. (1996). *Early characteristics of 11-12 year old children with competent, average and problematic peer relationships*. Paper

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 223-243, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13113100314

presented at the 26th International Congress of Psychology, August, Montreal, Canada.

Schaffer, H. R. (2006). *Key Concepts in Developmental Psychology.* London: Sage Publications.

Schaffer, H. R. (1989). *Interacción y Socialización*. Madrid: Visor.

Schaffer, H. R. (1999). Understanding Socialization: From Unidirectional to Bidirectional Conceptions. In M. Bennett (ed.) *Developmental Psychology. Achievements and Prospects*. London: Psychology Press.

Sim, T. N. & Koh, S. F. (2003). A domain conceptualization of adolescent susceptibility to peer pressure. *Journal of Research on Adolescence, 13, pp. 57-80.*

Spinrad, T. L., Eisenberg, N. & Bernt, F. (2007). Introduction to the Special Issues on Moral Development: Part I. *The Journal of Genetic Psychology, 168 (2), pp. 101-104.*

Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggun, N. D. & Sulik, M. J. (2013). The Relations of Ego-Resiliency and Emotion Socialization to the Development of Empathy and Prosocial Behavior Across Early Childhood. *Emotion, 13 (5), pp. 822-831.*

Tenorio, M. C. (2000). Departamento del Valle. Comunidades Afrocolombianas. En MEN & OEA. *Pautas y Prácticas de Crianza en Familias Colombianas.* Bogotá, D. C.: MEN, OEA.

Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. (1970). The Origin of Personality. *Scientific American, 223 (2), pp. 102-109.*

Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. & Losoya S. H. (2004). Prediction of Children's Empathy-Related Responding From Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology, 40 (6), pp. 911-926.*

Verhoeven, M., Junger, M., van Aken, C., Dekovi, M. & van Aken, M. G. (2010). Parenting and children's externalizing behavior: Bidirectionality during toddlerhood. *Journal Of Applied Developmental Psychology, 31 (1), pp. 93-105.*

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence. A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39 (6), pp. 463-481.*

Wells, M. B. & Sarkadi, A. (2012). Do Father-Friendly Policies Promote Father-Friendly Child-Rearing Practices? A Review of Swedish Parental Leave and Child Health Centers. *Journal of Child & Family Studies, 21, pp. 25-31.*

Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96, pp. 195-203.*

Wentzel, K. R., Filisetti, L. & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processesand ContextualCues. *Child Development, 78 (3), pp. 895-910.*

Wentzel, K. R. & McNamara, C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19, pp. 114-125.*

Windle, M. (1992). Revised Dimensions of Temperament Survey (Dots-R): Simultaneous group confirmatory factor analysis for adolescent gender groups. *Psychological Assessment, 4 (2), pp. 228-234.*

Wyatt, J. M. & Carlo, G. (2002). What will my parents think? Relations among adolescents' expected parental reactions, pro- social moral reasoning and prosocial and antisocial behaviors. *Journal of Adolescent Research, 17, pp. 646-666.*

Zentner, M. & Bates, J. E. (2008). Child Temperament. An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Science, 2 (1/2), pp. 7-37.*

Referencia para citar este artículo: Oros, L. B., Schulz-Begle, A. & Vargas-Rubilar, J. (2015). Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 245-262.

Children's Gratitude: Implication of Contextual and Demographic Variables in Argentina*

Laura Beatriz Oros**
Profesora Universidad Adventista del Plata, Argentina. Investigadora Instituto de Investigación Científica-UCP-Conicet.

Annie Schulz-Begle**
University of Maryland, Estados Unidos.

Jael Vargas-Rubilar***
Profesora Universidad Adventista del Plata, Argentina. Investigadora Conicet.

Artículo recibido en febrero 12 de 2014; artículo aceptado en marzo 13 de 2014 (Eds.)

• ***Abstract:*** *This article explores the motives for gratitude expressed by children, taking into account contextual and demographic variables. The sample consisted of 249 participants aged between 8 and 10 years from Argentina, of which 127 were middle SES children (Group 1) and 122 were low SES children (Group 2). The study used a free response technique and Cramér's V tests were performed to analyze whether the responses were associated with SES, gender and age. The most prominent motive for gratitude in Group 1 was related to having a family. Children from the lower SES group demonstrated gratitude for being able to have material objects and the basic elements necessary for survival, among which food was emphasized. Girls focused their gratitude on loving relationships, whereas boys mentioned material objects, borrowed objects, as well as autonomy granted by their parents. The motives for gratitude were also found to be significantly associated with age.*

Key words: emotions, childhood, gender, age, socioeconomic status (Isoc Thesaurus).

La gratitud de los niños: Implicancia de variables contextuales y demográficas en población argentina

• ***Resumen:*** *Este artículo explora los motivos de agradecimiento que expresan los niños, teniendo en cuenta variables demográficas y contextuales. La muestra estuvo compuesta por 249 participantes argentinos de 8 a 10 años de edad (127 niños de estrato socioeconómico medio -Grupo 1-, y 122 de estrato socioeconómico bajo -Grupo 2). Se utilizó la técnica de respuestas libres y se realizaron pruebas V de Cramer para analizar si los motivos de gratitud se asociaban al estrato*

* **Artículo de investigación científica y tecnológica**. Trabajo financiado por la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista del Plata (Proyecto PRI 23-2010). Nombre de la investigación: "La experiencia de gratitud en los niños. Diferencias por sexo, edad y estrato social" (fecha de iniciación: Febrero 2010, fecha de finalización: marzo 2011). Área de conocimiento: Sociología; subárea: Temas especiales.

** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Correo electrónico: lauraorosb@gmail.com

*** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Correo electrónico: annieks@gmail.com

**** Doctoranda en Psicología, Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina. Correo electrónico: cipca9@uap.edu.ar

socioeconómico, al género y la edad. El Grupo 1 agradece principalmente por la familia, mientras que el Grupo 2 se focaliza en los bienes materiales y elementos básicos para la supervivencia, como el alimento. Las niñas agradecen mayormente por las relaciones afectivas. Los varones mencionan los objetos materiales, los préstamos y la indulgencia parental. Los motivos de gratitud también estuvieron significativamente asociados a la edad.

Palabras clave: emociones, niñez, género, edad, nivel socioeconómico (Tesauro Isoc).

A gratidão das crianças: Implicações de variáveis contextuais e demográficas na Argentina

• ***Resumo:*** *Este artigo explora os motivos de agradecimento mais comuns expressados pelas crianças, considerando as variáveis demográficas e contextuais. A amostra foi composta por 249 participantes da Argentina, de 8 a 10 anos de idade (127 crianças de nível socioeconómico médio -Grupo 1-, e 122 de nível socioeconômico baixo -Grupo 2-). Aplicou-se a técnica de resposta livre e Testes de Cramer V foram realizados para analisar se as respostas estavam associadas ao nível socioeconômico, sexo e idade. O grupo 1 agradece principalmente pela família, em quanto o grupo 2 focaliza os bens materiais e elementos básicos para a sobrevivência. A maioria das meninas agradece pelas relações afetivas, em quanto os meninos mencionam os objetos materiais, os empréstimos e a indulgência dos pais. Os motivos de gratidão também estiveram significativamente associados à idade.*

Palavras-chave: emoções, infância, sexo, idade, nível socioeconómico (Isoc Thesaurus).

-Introduction. -Method. -Results. -Discussion. -References.

Introduction

Gratitude is a psychological resource of great importance, a desirable aspect of human personality which increases personal well-being, benefits the community, and promotes social stability (Emmons, McCullough & Tsang, 2003). The genuine feeling of gratitude feeds back prosocial behaviour, and it is connected with other positive emotional experiences, such as optimism, joy, happiness, and hope, as well as to better health levels and interest in the task (Emmons & Shelton, 2002).

In a broad sense, gratitude can be defined as a psychological state of admiration, surprise, and general appreciation for life (Emmons & Shelton, 2002). According to the object that triggers it, the emotional response may be either interpersonal or transpersonal (Emmons et al., 2003). Interpersonal gratitude involves recognizing a benefit that has been intentionally conceded by another person for one's own personal advantage (Chesney et al., 2005, Emmons et al., 2003, Lazarus, 2000, Strümpfer, 2006). In turn, transpersonal gratitude involves the ability to identify situations which have contributed to personal well-being, and do not necessarily depend on other people's favours or strengths, but rather they are beyond the limits of human control (e.g. when you experience gratitude towards God, nature, or life) (Emmons et al., 2003).

There is evidence that the experience and expression of gratitude is regulated by socio-demographic variables. For example, studies conducted by Kashdan, Mishra, Breen and Froh (2009) inform that women consider the expression of gratitude as less complex, conflicting, uncertain, and more interesting and exciting than men. In addition, women derive more pleasure from the benefits obtained and feel less guilt and obligation than males. Studies carried out with children and adolescents have demonstrated that girls report higher levels of gratitude (Froh, Yurkewicz & Kashdan, 2009) and tend to say 'thank you" more frequently and spontaneously than boys (Becker & Smenner, 1986).

With regard to the relationship between gratitude and age, there are fewer studies and there is still much to be learned. The available information reveals that gratitude is consolidated in time and despite the similarities in the experiences and benefits of gratitude among

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13114130314

different ages, it is not suitable to extrapolate the findings between adults and younger populations (Froh, Kashdan, Ozimkowskia & Miller, 2009).

Some authors argue that the level of maturity required for the genuine experience of gratitude -associated with a benefactor figure- is reached at about the age of 7-10 (Emmons & Shelton, 2002, Emmons, 2008, Freitas, Silveira & Pieta, 2009, Froh, Kashdan et al., 2009). However, recent studies show that gratitude can be developed starting at earlier ages (about 5 years old), providing that the child has already acquired the cognitive abilities to understand and discriminate different affective states, to infer mental unobservable conditions (such as the altruistic intentions or motivations of others), and to generate attributions about success and personal well-being (Nelson, 2013, Szcześniak, Falcinelli & Nieznanska, 2010).

Specifically, in regards to the reasons that generate gratitude in childhood, there is a preceding study (Gordon, Musher-Eizenman, Holub & Dalrymple, 2004) which examined school-aged children's responses to find out the most frequent gratitude themes in boys and girls between the ages of 5 and 11 before and after the 9/11 attacks in the United States. The authors found that, in general, the most recurring themes had to do with family, basic needs, friends, and school context. Girls tended to express more gratitude for interpersonal relationships, whereas boys expressed more gratitude for material objects. Older children mentioned a greater number of motives of gratitude and tended to show less appreciation for material objects than younger children. With respect to the time at which the responses were recorded, it was found that after the attacks of September 11, gratitude related to rescue workers (such as police officers and fire-fighters) and North-American values (such as freedom) appeared with greater frequency, which confirmed that the contextual characteristics determine the experience and expression of emotions.

Regardless of the object that induces gratitude, the benefits of this emotion seem to be very positive. Studies conducted with children and adolescents have demonstrated that the feelings of gratitude reduce materialism (Froh, Emmons, Card, Bono & Wilson, 2011), favour social integration (Froh, Bono & Emmons, 2010), and are positively associated with pride, confidence, forgiveness, inspiration, enthusiasm, satisfaction with life, optimism, social support, and prosocial behaviour (Froh, Yurkewicz et al., 2009). The research carried out by Emmons and McCullough (2003) shows that university students who regularly identify circumstances in which they feel gratitude exhibit less unpleasant physical symptoms, greater optimism, more welfare, enthusiasm, determination, and energy compared to students who experience gratitude less regularly, focus on negative events, or compare themselves to the advantages or benefits obtained by others.

Since the family, social, and cultural characteristics of the environment in which an individual develops can promote or restrict the display of positive emotions (Oros, 2009), many researchers insist on the importance of promoting gratitude from an early age by enriching the most significant environments in childhood and adolescence, namely home and school (Bono & Froh, 2009, Clonan, Chafouleas, McDougal & Riley-Tillman, 2004, Froh, Sefick & Emmons, 2008 Oros & Richaud de Minzi, 2011, Oros & Vargas-Rubilar, 2012).

The relation between the experience of gratitude and the characteristics of the immediate social environment of children and adolescents (family, school, community) has been scarcely explored. However, there are some studies that show its relevance and the need to go in depth into this theme (Bono & Froh, 2009, Greif & Gleason, 1980, Meier & Oros, 2012). Besides, there is still great lack of awareness about macro-social conditions which could be related to the expression of gratitude in childhood (Paludo & Koller, 2006). Literature reviews show there is at least one study that explored the relationship between child gratitude and family socio-economic status (SES). Becker and Smenner (1986) developed an experiment to analyse spontaneous verbal expression of gratitude in the school context. Children participated in a game with their teachers and receive a reward at the end. The authors noted that when receiving the reward, which was material in nature, such as stickers,

low SES children showed more verbal gratitude than middle SES children. Among other causes, researchers attributed this result to the fact that middle SES children were probably more accustomed to receiving these kinds of gifts than low SES children. Actually, behavioural observation in the natural environment of low SES children showed that they exhibited more excitement and surprise when receiving the presents than middle SES children. Therefore, at the time when interpretations are made about the experience or expression of gratitude (frequency, intensity, or motives that originate it), it is important to consider the SES conditions these children belong to. Given these conditions, you migth then ask: are there differences between the motives that awaken gratitude in children belonging to difficult environments and the ones of children coming from better social contexts? Without a doubt, psychology owes a debt to this analysis. The study of these topics and related ones would provide a better understanding of the socio-affective processes in childhood and their relationship with the social and cultural environment.

Since gratitude is an emotion which involves cognitive and social aspects at the same time, it is likely to be evoked by different situations and to be experienced in several ways depending on individual characteristics such as age, gender, as well as the person's environment, among others. The study of gratitude responses in childhood can provide a better understanding of these processes and contribute to the design of new programs, or redefinition of ongoing programs for children's positive emotional development. This work aims to explore the most frequent gratitude motives among children belonging to different socioeconomic classes (low vs. middle) and to differentially analyze those motives according to their age and sex.

Method

Participants

The sample consisted of 249 argentinian children (122 boys and 127 girls) aged 8 to 10 years old (M= 9.14; SD= .95), residing in the city of Paraná, Province of Entre Ríos, Argentina. It included 127 middle SES children (group 1) who attended a school located near the city centre, as well as 122 low-socioeconomic status children (group 2) who attended schools located in poor urban areas. The indicators to determine low SES of children from group 2 where the ones adopted by the National Ministry of Education through its National Program *A Thousand Schools Under the Poverty Level*. The schools in poor urban areas to which we had access to were included in this plan and selected according to criteria and priorities set by the Federal Council of Culture and Education, based on students' SES and absenteeism level. Additionally, according to the Graffar Scale (adaptation by Méndez-Castellano, 1982), the children from poor urban schools who participated in this study are placed in the 4th and 5th strata (relative poverty and critical poverty) out of five possible strata defined by: (a) the head of the family's occupation, (b) the mother's education, (c) the main source of family income, and (d) housing conditions.

Since comparisons between the groups were set as a goal of this study, it was necessary to make a deliberate selection of the participants so that some homogeneity criteria among the subsamples could be met. As shown in Table 1, both groups had a similar proportion of males and females, and they are the same age. The mean age of group 1 (M = 9.08; SD = 0.96) did not significantly differ from the mean age (M = 9.20; SD = .96) of group 2 ($t_{(258)}$ = 1.04; p = 0.30).

Table 1. *Gender and Age distribution in both groups of children.*

	Group 1	Group 2
Female	65	62
Male	62	60
8 years old	53	46
9 years old	11	5
10 years old	63	71
TOTAL	127	122

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13114130314

Measures

To collect the data, a free response technique, commonly used in gratitude research, was employed (Emmons et al., 2003). Each participant was asked to identify and mention everyday aspects in which they experienced gratitude. When presenting the instructions a brief vignette was used as a trigger for the task: "Once upon a time there was a boy/girl your same age named Peter/Mary, who wanted to write a list of reasons for which s/he was grateful. So s/he grabbed a paper and a pencil and started writing those things for which s/he felt grateful. But suddenly, the pencil broke and s/he couldn't finish the task. Would you like to help Peter/Mary finish the list with your own reasons to be grateful? What are you grateful for? You can write your answers in the following space."

Procedures

All participants counted with their parents' or tutors' informed consent, and were authorized by the school's principal and teachers to complete the task during a class period. The assessments were completed collectively within each classroom/grade (3rd, 4th, and 5th grades of elementary school). The answer was neither limited to time nor space. Children took about 20 minutes to answer the question.

The responses collected were carefully studied by means of the technique of content analysis. Children's textual outcomes were classified into categories and subcategories of analysis to which previously coded answers were assigned. To determine the category each response belonged to, phrases and words were analysed within the situational context presented by each child. Thus, the grouping of answers was not performed following identical word criteria, but rather considering the similarity of meaning and connotations expressed by the participants. Afterwards, a frequency analysis for each code was employed to determine its repetition rate.

In order to analyse whether the answer distribution varied as a function of childrens' SES, sex and age, Cramér's V tests were carried out. To make comparisons by age, the independent variable was polarized considering just its extreme values: 8 and 10 years.

Results

Based on the information provided by the participants from both groups, 13 nominal categories were produced, which do not keep any hierarchical relationship between each other. Some of these categories, in turn, were divided into subcategories. These involve both interpersonal and transpersonal gratitude. For instance, the school category includes not only punctual gratitude towards teachers (interpersonal) but also general gratitude feelings without a specific addressee, such as when children show gratitude for being able to receive education (transpersonal). Table 2 presents these categories, their description, and response examples.

*DOI:*10.11600/1692715x.13114130314

Table 2. *Diagram of Categories and Subcategories for the analysis of Gratitude Motives.*

CATEGORIES	SUB-CATEGORIES	Description	Examples
Friendship		Gratitude for friendship bonds	'Because I have friends'; 'For my friends'
Materials		Gratitude for having valued temporal or permanent goods.	
	General	No particular element is mentioned	'For the things I have'; 'For the things I receive or get'
	Ludic elements	Elements that aim at amusement or recreation	'Because I have a doll'; 'For the ball'; 'Because I received bottle rockets'
	Useful elements	Useful elements for the fulfilment of everyday or responsibility activities (not recreational). They are non-essential elements	'Because I receive things for school'; 'Because I have a bunk bed'
	Basic elements – food	Basic and/or essential elements for survival, related to feeding	'Because I have something to eat'; 'For the food'
	Basic elements – housing	Basic and/or essential elements for survival, related to housing and its conditions	'Because I have somewhere to live'; 'For my house'
	Basic elements - economic resources	Basic and/or essential elements for survival, related to economic resources	'For the money'; 'For having money'
	Basic elements - parents' employment	Basic and/or essential elements for survival, related to parents' employment	'Because my mother still has a job'; 'Because my father has found a job'
Schooling		Gratitude for situations or people connected with school life	
	Attendance	Possibility to attend school	'Because I am at school'; 'Because I can come to school'
	Absenteeism	Possibility to be absent from school	'I'm grateful when it rains because I don't have to come to school';
	Learning	Significant learning achievement	'Because I'm taught to learn more things'; 'Because I have learned to read'
	Teachers	Positive bond with teachers	'Because the teacher is nice'; 'For my teachers'
	Partners	Positive bond with partners	'Because I get along with my classmates; 'For having good classmates
Affection		Gratitude for affection and protection from significant people	
	General	No person in particular is identified as the affection-giver	'Because people love me'; 'Because I'm hugged'
	Family	Affection and care by family members	'Because my mother loves me'; 'Because my grandma asks me how I feel'; 'Because my family looks after me'
	Friends	Affection and care by peers	'Because my classmates love me'

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13114130314

CATEGORIES	SUB-CATEGORIES	Description	Examples
Family		Gratitude for having a family or for the presence of each member separately	
	General	No member in particular is identified	'Because I'm with my family'; 'For having a family'
	Parents	The presence of a father or mother	'Because I have a mother and a father'; 'Because I have what other people don't, such as a mom'
	Siblings	The presence of siblings	'For my siblings'; 'Because I have a stepbrother'
	Grandparents	The presence or interaction with grandparents	'Because I can be with my Grandparents'; 'Because I have a grandma'
Ludic activity		Gratitude for the possibility of playing or having fun	'Because I play a lot'; 'Because I can play and enjoy myself'
Pets		Gratitude for having pets	'Because I have a dog'; 'For my hamster'
Parenting styles		Gratitude for parental permission, for the freedom to move around independently, and setting the limits to appropriate behaviour.	
Autonomy		Gratitude for parental permission, for the freedom to move around independently	'Because my parents give me anything I want'; 'Because they let my dog sleep with me'
Parental Discipline		Gratitude for setting the limits to appropriate behaviour	"Porque me enseñan que mentir es malo"; "Porque me enseñan a no robar"
Prosocial Behaviour		Gratitude for behaviours that benefit others, which includes gestures of assistance, relief, cooperation from or to others	'Because when I don't bring my snack, my friends give me some; and when I bring it, I give them some'; 'Because my classmates teach me things'; 'Because I help my mom clean and tidy up the house'
Generalized gratitude		Generalized transpersonal gratitude for positive events that transcend human will	
	Events	Occurrence of desirable events	'Because it's my sister's birthday'; 'Because I enjoyed yesterday walk'; 'Because I received visits'
	Life	Personal existence, presence, behaviour in the world	'For the life God gave me'; 'Because I'm alive'
	Happiness	Experience of positive emotions: happiness, joy, contentment.	'I feel grateful for being happy'; 'Because I'm glad'
	Health	Lack of illness and/or well-functioning of the body or its organs separately	'For not being ill'; 'Because I can see and walk'
	Climate/Nature	Pleasant situations related to nature and climate	'Because the sun shines'; 'Because it's a nice day'

Following, each group's gratitude motives are presented, and sex and age differences are analysed.

Socio-economic differences

Results of the analysis showed that there is a moderate and statistically significant association between SES and the 13 categories of gratitude in children (Cramér's $V = 0.21$; $p = 0.00$). Additionaly, a crosstab between SES and the subcategories of reasons for gratitude were created with the aim of providing a more detailed interpretation of these results.

The most prominent theme in group 1 refers to having a family. This single theme, which includes gratitude for having a family with one or two parents, siblings, and/or grandparents, represented almost the 30% out of the total reasons of gratitude. In addition, there were other three gratitude categories with a high percentage of mentions related to: (a) situations or general and/or abstract events (mainly for being able to enjoy outdoor activities or because of health), (b) schooling (especially for being able to attend school), and (c) the possession or ownership of material elements (including basic needs elements, such as food and housing, as well as useful and ludic elements). These three themes reflect about the 75% of all the mentions registered in this group of children; and they are followed by other themes in order of frequency, namely (a) friendship, (b) affection from behalf of family, friends, and other significant ones; (c) having pets, and gratitude for certain characteristics of their upbringing (parenting styles), which were mentioned in the same proportion; (d) the possibility of being able to play and develop recreational activities; and finally, (e) prosocial behaviour performed by others or by themselves. In turn, lower SES children demonstrate gratitude for being able to have different material objects and basic elements for survival, among which food is emphasized, in a higher frequency. In the second place, the importance of having a family was highlighted as a motive of gratitude, within which the presence of one or both parents occupy a relevant position. The third reason for gratitude, in order of frequency, stresses the role of the school during childhood (being able to attend school was mentioned nearly 30 times in this group), inmediatelly followed by transpersonal gratitude of a general nature, among which bithday parties and extracurricular rides or activities (sporting events, cultural events, etc) are emphasized. These four gratitude motives cover more than 70% of all the responses expressed by lower SES children. Such motives are followed, in order of appearance, by: (a) friends, (b) affection from significant people, (c) parenting style exerted by their parents; being able to play (these two categories with the same frequency), and (e) prosocial behaviour showed by or towards them (See Table 3).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13114130314

Table 3. *Distribution of Gratitude Categories for Group 1 and Group 2.*

	Group 1		Group 2	
Gratitude	**f**	**%**	**f**	**%**
Friendship	**29**	**9.7**	**22**	**7.8**
Materials	**43**	**14.4**	**66**	**23.4**
General	8	2.7	18	6.4
Ludic elements	8	2.7	6	2.1
Useful elements	3	1	4	1.4
Basic ones-food	11	3.7	20	7.1
Basic ones-housing	13	4.3	8	2.8
Basic ones-economic resources	0	0	5	1.8
Basic ones-employment	0	0	5	1.8
Schooling	**40**	**13.4**	**46**	**16.3**
Attendance	24	8	29	10.3
Absenteeism	1	0.3	2	0.7
Learning	12	4	8	2.8
Teachers	3	1	7	2.5
Affection	**19**	**6.4**	**19**	**6.7**
General	7	2.3	8	2.8
Family	10	3.3	11	3.9
Friendship	2	0.7	1	0.4
Family	**81**	**27.1**	**53**	**18.8**
General	24	8	24	8.5
Parents	30	10	18	6.4
Siblings	20	6.7	8	2.8
Grandparents	7	2.3	2	0.7
Parenting styles	**9**	**3.0**	**13**	**4.6**
Autonomy	7	2.3	13	4.6
Parental discipline	2	0.7	0	0
Ludic activity	**7**	**2.3**	**13**	**4.6**
Pets	**9**	**3**	**0**	**0**
Prosocial behaviour	**5**	**1.7**	**8**	**2.8**
Generalized gratitude	**57**	**19.1**	**42**	**14.9**
Events	15	5	13	4.6
Life	7	2.3	12	4.3
Happiness	7	2.3	4	1.4
Health	14	4.7	7	2.5
Nature	14	4.7	6	2.1
TOTAL	**299 mentions**	**100**	**282 mentions**	**100**

Differences by gender and age in Group 1: Middle SES children

There were significant differences (Cramér's V = 0.29; p = 0.00) among the gratitude reasons registered by middle SES girls and boys from Group 1. As shown in Table 4, some themes presented certain variability between gender, such as friendship, schooling, affection, and family being more frequently mentioned by girls, and material goods, parental discipline (specially low parental control and high autonomy) and prosocial behaviour (focused on receive loans and benefits) more commonly mentioned by boys.

On the other hand, Cramér's V results (Cramér's V = 0.25; p = 0.04) seem to indicate that gratitude motives are significantly associated with age. Table 4 shows that the main differences are evidenced in 10-year-old children who more frequently mention the family, friendship and affection. Moreover, younger children (aged 8) identified a greater number of 'general motives of gratitude', especially for being able to enyoy nature. (e.g. the sun and outdoors).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13114130314

Table 4. Distribution of Gratitude Categories for Group 1, according to Gender and Age.

Gratitude	Frequency of appearance	Percentage	Female f	Male f	8 years old f	10 years old f
Friendship	29	9.7	**18**	**11**	**11**	**18**
Materials	43	14.5	**18**	**25**	**18**	**20**
General	8	2.7	2	6	2	3
Ludic elements	8	2.7	2	6	5	2
Useful elements	3	1	2	1	1	2
Basic ones-food	11	3.7	5	6	6	4
Basic ones-housing	13	4.3	7	6	4	9
Basic ones-economic resources	0	0	0	0	0	0
Basicones-employment	0	0	0	0	0	0
Schooling	40	13.4	**30**	**10**	**18**	**22**
Attendance	24	8	20	4	8	16
Absenteeism	1	0.3	0	1	1	0
Learning	12	4	8	4	7	5
Teachers	3	1	2	1	2	1
Affection	19	6.4	**12**	**7**	**3**	**12**
General	7	2.3	4	3	0	6
Family	10	3.3	7	3	2	6
Friends	2	0.7	1	1	1	0
Family	81	27.1	**49**	**31**	**22**	**52**
General	24	8	13	12	6	16
Parents	30	10	18	12	8	20
Siblings	20	6.7	14	5	6	12
Grandparents	7	2.3	4	2	2	4
Parenting styles	9	3.0	**1**	**8**	**3**	**4**
Indulgence/Autonomy	7	2.3	1	6	3	4
Parental discipline	2	0.7	0	2	2	0
Ludic activity	7	2.3	**3**	**4**	**3**	**3**
Pets	9	3	**5**	**4**	**6**	**2**
Prosocial behaviour	5	1.7	**0**	**5**	**1**	**1**
Generalized gratitude	57	19.1	**30**	**27**	**31**	**23**
Events	15	5	7	8	7	7
Happiness	7	2.3	5	2	3	4
Health	14	4.7	6	8	8	5
Nature	14	4.7	7	7	11	2
Life	7	2.3	5	2	2	**5**
TOTAL	**299 mentions**	**100**	**166**	**132**	**116**	**157**

Differences by gender and age en el Grupo 2: Low SES children

When analysing the most common gratitude themes as a function of gender, no significant differences were found (Cramér's $V = 0.13$; $p = 0.78$). The most important gratitude themes are likely to occur similarly in both subgroups (See Table 5).

As for the association between gratitude reasons of Group 2 and age, results were significant from a statistical standpoint (Cramér´s $V = 0.36$; $p = 0.00$).

The most prominent difference was that younger children are most frequently grateful for being able to play and for the temporary or permanent possession of ludic elements and toys; whereas 10-year-old children exalt their family, firstly parents and then siblings, and mention all material elements (except for ludic ones) as well as transpersonal elements (especially life and health) above other reasons (See Table 5).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13114130314

Table 5. *Distribution of Gratitude Categories for Group 2, as a function of Gender and Age.*

Gratitude	Frequency of appearance	Percentage	Female f	Male f	8-9 years old f	10-12 years old f
Friendship	22	7.8	**10**	**12**	**7**	**12**
Materials	66	23.4	**32**	**34**	**19**	**47**
General	18	6.4	11	7	5	13
Ludic elements	6	2.1	3	3	6	0
Useful elements	4	1.4	1	3	3	1
Basic ones-food	20	7.1	10	10	0	20
Basic ones-housing	8	2.8	3	5	1	7
Basic ones-economic resources	5	1.8	1	4	2	3
Basic ones-employment	5	1.8	3	2	2	3
Schooling	46	16.3	**20**	**26**	**21**	**19**
Attendance	29	10.3	13	16	15	12
Absenteeism	2	0.7	1	1	2	0
Learning	8	2.8	3	5	3	3
Teachers	7	2.5	3	4	1	4
Affection	19	6.7	**11**	**8**	**6**	**12**
General	8	2.8	6	2	3	5
Family	10	3.9	5	5	2	7
Friends	1	0.4	0	1	1	0
Family	53	18.8	**25**	**28**	**4**	**47**
General	24	8.5	15	10	2	21
Parents	18	6.4	5	13	1	17
Siblings	8	2.8	4	4	1	7
Grandparents	2	0.7	1	1	0	2
Parenting styles	13	4.6	**4**	**9**	**2**	**11**
Indulgence/Autonomy	13	4.6	4	9	2	11
Parental Discipline	0	0				
Ludic activity	13	4.6	**6**	**7**	**9**	**4**
Prosocial behaviour	8	2.8	**5**	**3**	**3**	**3**
Pets	0	0	**0**	**0**	**0**	**0**
Generalized gratitude	42	14.9	**24**	**18**	**10**	**32**
Events	13	4.6	6	7	7	6
Life	12	4.3	8	4	0	12
Health	7	2.5	6	1	0	7
Nature	6	2.1	3	3	3	3
Happiness	4	1.4	1	3	0	4
TOTAL	**282 mentions**	**100**	**137**	**145**	**81**	**175**

Discussion

The experience of gratitude depends on a complex range of demographic factors, cognitive (perceptual) processes and contextual factors, such as the social stratus, family and school environment, daily events, etc. In this work we have focused particularly on analysing the differences in the objects of gratitude as a function of gender, age, and SES context to which children aged 8 to 10 belong to.

In general, our findings indicate that the reasons for gratitude most frequently mentioned by children are family, material objects or elements, school, friends, and other general reasons such as life, health, nature, etc. These results replicate the findings of Gordon et al. (2004), who distinguished the same themes when analysing situations that evoke gratitude in American children aged 12 and below, with a mean age of 9, similar to that of children in this study, except for the category of generals or abstract acknowledgments that the studio of Gordon et al. (2004) were less mentioned.

Family, food, housing, friends, teachers, and school are elements which acquire vital importance in childhood since they provide nothing less than survival, security, affection, stability, sense of belonging, and education. In particular, contextual factors external to the family exert great influence on children's psychosocial and moral development in contrast to the previous stage (early childhood) in which parental education prevails (Papalia, Wendkos-Olds & Duskin-Feldman, 2001).

With respect to gender, we found statistically significant results just for Group 1. Girls focus their gratitude on relationships with friends and family, whereas boys mention material objects, loans or assistance given as well as the autonomy granted by their parents with more frequency. Gordon et al. (2004) found the same trends, when analysing gender differences in school aged children. These results could be explained by the fact that females are likely to show a marked tendency towards filial affection and are more empathetic than males (Bromnick & Swallow, 2001, Calvo, González & Martorell, 2001, Garaigordobil & Durá, 2006, Infante et al., 2002, Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). In the latter, however, materialism is more accentuated (Beutel & Marini, 1995), what might also explain why they feel more grateful for receiving loans or assistance. On the other hand, it is worthy to note that boys, unlike girls, have clearly emphasized gratitude for the autonomy granted by their parents. Different studies (Joussemet et al., 2008, McKee et al., 2007) indicate differential characteristics of parents' behaviour depending on children's gender. Generally, in Latin cultures major autonomy is granted to boys due to the fact that the cultural expectation concerning their role differ from that of girls (in fact, the former will be expected to assume the role of household heads, they will have to work outside the home, etc.) (Domenech-Rodríguez, Donovick & Crowley, 2009). Particularly, in the Argentine culture, it can be noticed that girls need to feel safer and more protected by their fathers and they have to know that their mothers will be available for them when necessary so as to feel more competent. In this sense, boys are more autonomous and seem to depend less on their parents (Richaud, 2010, Richaud, Lemos & Vargas-Rubilar, 2014).

The fact that these differences did not surface in Group 2, is an invitation to continue studying the association between the experience of gratitude, the social construct of gender, and the particularities of the parent-child relationship, since its dynamic may take different nuances according to the cultural characteristics of the different social strata.

Regarding age, significant differences between gratitude motives of children were evidenced. Eight-year-old children are frequently grateful for being able to play, having toys, participating in enjoyable outdoor activities; whereas older ones highlight their family, first parents and then siblings, and mention useful material elements (except for ludic ones) as well as life. Once again, our results are similar to those reported by Gordon et al. (2004). Although family relationships are important for both younger and older children, games and ludic activities are two essential and priority elements of the early childhood experience. As children get older, their preferences and interests change. Their positive

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13114130314

emotions linked to ludic activities decrease while the ones linked to material possessions increase, giving place to more complex reasoning that allows, for instance, to be grateful for their own existence. Similar results have been reported in studies which have analysed the association between age and other positive emotions such as joy and happiness (Chaplin, 2008, Oros & Greco, 2009). This sudden change and appreciation for interpersonal relationships in early adolescense confirms the notion that as the child matures, egocentrism decreases and the social environment becomes more important (Gordon et al., 2004, Rose-Krasnor, 1997).

With regard to macrosocial differences, it seems that children who are in better SES conditions view as natural (but without ingratitude) the fact that their family has various material goods and basic attributes, such as food or a job; whereas children belonging to a less favourable SES show more gratitude for these aspects. Such difference could be explained by means of the adaptation principle, by which one could estimate that the capacity of wonder and assignment of value to particular advantages tends to decrease if they become more common. The possibility of having food on a daily basis and a stable family income is less uncertain and worrying for middle SES children than for lower SES children, which explains why the latter tend to overvalue these elements when they have them. Becker and Smenner's findings (1986) provide information that could support this interpretation. These authors found that middle SES children, unlike low SES children, showed less enthusiasm and were less frequently grateful for small presents, such as stickers, probably because they were used to receiving them in a family context. This situation in low SES children, however, was less habitual.

Another relevant difference relates to the sort of gratitude that children of group 1 frequently demonstrate for being able to enjoy outdoor activities, in contact with nature. This theme has not been significantly mentioned by children from group 2 and this might be due to the fact that while low SES children homes are located in marginal neighborhoods with extensive opened spaces, uncultivated lands and quiet streets, that allow children to freely play outside and becoming their principal places of recreation, middle SES children spend most of their time in more urbanized and artificial habitats, playing mainly indoors or in regulated spaces, such as the club or school, being less habitual for them those activities that promote a free contact with nature.

For both groups, family and goods constitute the main objects of gratitude. Their ranking positioning, however, differs between the groups. Middle SES children mention the family (27.1% of the cases) over goods (14.4% of the cases, in which 8% corresponds to basic elements); whereas low SES children express more gratitude for goods (23.4%, in which 13.5% corresponds to basic elements) than family (18.8%). Once again, the focus on aspects that guarantee economic stability prevails in low SES children. Although this could be the result of genuine appreciation for basic needs, a more in-depth explanation could be essayed. It is likely that low SES children are conscious of the side effects that failing to satisfy basic needs entails over other aspects valued by them. Hence, they may place economic stability within most important gratitude themes. Quizá, many children from Group 2 may have been direct witnesses of the family's deterioration produced by unemployement, when there is not enough money to buy food, no housing, or when the latter does not fulfil the minimum comfort conditions. Marginalization and lack of basic survival elements impact on family cohesiveness and increase the number of crisis, produce chronic stress, irritability, depression, and anxiety. Additionally, they can further increase the probability of a parent being involved in alcoholism, committing suicide, getting involved in crime, and can predispose harmful parenting practices characterized by a lack of emotional support, low affection, and severe physical punishment (Bradley et al., 1994, Garrett, Ng'andu & Ferron, 1994, Lazarus, 2000, Patel & Kleinman, 2003, Smith & Sandhu, 2004). It seems reasonable to believe

that low SES children manifest gratitude, in the first place, for having certain economic stability which not only ensures their survival but also fosters better family connections as well as personal development.

In summary, the results of this study show that it is important to consider the demographic and contextual factors when analysing and interpreting the manifestation and expression of gratitude.

It is necessary to highlight the great similarity between the results of this study and the ones found in studies of different latitudes with the same aim (e. g., Gordon et al., 2004, Becker & Smenner, 1986), which can lead us to think that there is some kind of universality in the elements that arouse children's gratitude. Nevertheless, this question needs to be further examined.

Lastly, it is important to stress that literature shows gratitude as a tool that could improve youth's physical and psychological well-being (Froh, Yurkewicz, et al., 2009). The intervention to strengthen positive emotions should rely on psychological theory and current empirical work that guarantee effective results. Recognising the events that evoke gratitude in the different stages of childhood could be the main link to the subsequent design of intervention programs which adapt to children's needs considering their age, gender, and social context.

This study followed an exploratory and descriptive design using mixed methods (quali-quantitative) so new studies with an explanatory scope are required, which include the analysis of personal, familiar, and social predictive variables that influence the child's ability to detect motives of gratitude.

Moreover, this study did not include children of a high SES, which might have contributed more specific and representative information about the associations between gratitude and macrosocial differences. Another limitation of this study is that the association between the reasons for gratitude and age was evidenced through a cross-sectional design, thus making it recommendable to confirm these results with future studies with a longitudinal design.

References

Becker, J. A. & Smenner, P. C. (1986). The spontaneous use of thank you by preschoolers as a function of sex, socio-economic status, and listener status. *Language in Society, 15 (4), pp. 537-545.*

Beutel, A. M. & Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, *60, pp. 436-448.*

Bono, G. & Froh, J. (2009). Gratitude in School: Benefits to Students and Schools. En R. Gilman, E. Scott-Huebner & M. J. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.

Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Casey, P. H., Kellher, K. J. & Pope, S. K. (1994). Early indications of resilience and their relations to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, *65, pp. 346-360.*

Bromnick, R. D. & Swallow, B. L. (2001). Parties, lads, friends, love and Newcastle united: A study of young people's values. *Educational Studies*, *27, pp. 143-158.*

Calvo, A. J., González, R. & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje, 24, pp. 95-111.*

Chaplin, L. N. (2008). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies*, *8 (4), pp. 467-515.*

Chesney, M., Darbes, L., Hoerster, K., Taylor, J., Chambers, D. & Anderson, D. (2005). Positive emotions: exploring the other hemisphere in Behavioral Medicine. *International Journal of Behavioral Medicine*, *12 (2), pp. 50-58.*

Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive Psychology Goes to School: Are We There Yet? *Psychology in the Schools*, *41 (1), pp. 101-110.*

Domenech-Rodríguez, M., Donovik, M. & Crowley, S. (2009). Parenting styles

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13114130314

in a cultural context: Observations of "Protective Parenting" in first-generation latinos. *Family Process, 48 (2), pp. 195-210.*

Emmons, R. A. (2008). *¡Gracias!: De cómo la gratitud puede hacerte feliz*. Barcelona: Ediciones B.

Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84* (2), pp. 377-389.

Emmons, R. A., McCullough, M. E. & Tsang, J. A. (2003). The Assesssment of Gratitude. En Sh. Lopez & C. R. Snyder. *A Handbook of Models and Measures. Positive Psychological Assessment*, (pp. 327-341). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Emmons, R. A. & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.) *Handbook of positive psychology,* (pp. 459-471). Oxford: Oxford University Press.

Freitas, L. B., Silveira, P. G. & Pieta, M. A. (2009). Sentimento de Gratidão em crianças de 5 a 12 años. *Psicologia em Estudo, 14 (2), pp. 243-250.*

Froh, J. J., Bono, G. & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion, 34, pp. 144-157.*

Froh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G. & Wilson, J. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies, 12 (2), pp. 289-302.*

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowskia, K. M. & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology, 4 (5), pp. 408-422.*

Froh, J. J., Sefick, W. J. & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, *46, pp. 213-233.*

Froh, J. J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence 32, pp. 633-650.*

Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). *Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Departamento de Personalidad, Educación y Tratamientos Psicológicos, Facultad de Psicología.

Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18 (2), pp. 180-186.*

Garrett, P., Ng'andu, N. & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of Young children and the quality of their home environments. *Child Development*, *65, pp. 331-345.*

Gordon, A. K., Musher-Eizenman, D. R., Holub, S. C. & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Applied Developmental Psychology*, *25, pp. 541-553.*

Greif, E. B. & Gleason, J. B. (1980). Hi, thanks, and goodbye: More routine information. *Language in Society*, *9, pp. 59-66.*

Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. & Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de ESO: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *5* (3). Retrieved April 12, 2005 on URL: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713287.pdf

Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, E. D., Cote, S., Nagin, D. S., Zoccolillo, M. & Tremblay, R. E. (2008). Controlling parenting and physical aggression during elementary school. *Child Development, 79, pp. 411-425.*

Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E. & Froh, J. J. (2009). Gender Differences in Gratitude: Examining Appraisals, Narratives, the Willingness to Express

Emotions, and Changes in Psychological Needs. *Journal of Personality, 77 (3), pp. 691-730.*

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C. & Zens, M. S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence, 22, pp. 187-196.*

Meier, L. & Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, *8 (16), pp. 73-84.*

Méndez-Castellano, H. (1982). *Método Graffar Modificado para Venezuela. Manual de Procedimientos del Área de Familia*. Caracas: Fundacredesa.

Nelson, J. (2013). Preschool-aged children's understanding of gratitude: Relations with emotion and mental state knowledge. *British Journal of Developmental Psychology, 31 (1), pp. 42-56.*

Oros, L. B. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología, 43 (2), pp. 288-296.*

Oros, L. B. & Greco, C. (2009). *¿A qué atribuyen la alegría los niños de contextos urbano-marginales? Un estudio comparativo*. Ciudad de Guatemala: XXXII Congreso Interamericano de Psicología.

Oros, L. B. & Richaud de Minzi, M. C. (2011). *Cómo inspirar emociones positivas en los niños. Una guía para la escuela y la familia.* Buenos Aires: Aces-UAP. ISBN 978-987-567-818-7.

Oros, L. B. & Vargas-Rubilar, J. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en contextos de pobreza. *Suma Psicológica*, *19 (1), pp. 69-80.*

Paludo, S. S. & Koller, S. H. (2006). Gratidão em contextos de risco: uma relação possível? *Revista Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad, 7, pp. 55-66.*

Papalia, D. E., Wendkos-Olds, S. & Duskin-Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill.

Patel, V. & Kleinman, A. (2003). Poverty and common mental disorders in developing countries. *Bulletin of the World Health Organization*, *81 (8), pp. 609-615.*

Richaud, M. C. (2010). Gender and Cultural Patterns of Fathers' Attachment: Links with Children's Self Competence, Depression and Loneliness in Childhood. Special Issue Title: Fathering and Attachment in Context: Patterns across the Lifespan. *Early Child Development and Care, 180 (1-2), pp. 193-209.*

Richaud, M. C., Lemos V. & Vargas-Rubilar, J. (2014). Argentine culture and parenting styles. In H. Selin (ed.) *Parenting Across Cultures: Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures. Series: Science Across Cultures: The History of Non-Western Science*, vol. 7, (pp.277-292). Amsterdam: Springer Publishers of The Netherlands.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, *6 (1), pp. 111-135.*

Smith, D. C. & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development*, *82, pp. 287-293*

Strümpfer, D. (2006). Positive emotions, positive emotionality and their contribution to fortigenic living: a review. *South African Journal of Psychology*, *36 (1), pp. 144-167.*

Szcześniak, M., Falcinelli, M. & Nieznańska, A. A. (2010). *Gratitude among Preschool Children. 1st Global Conference: Childhood, A persons Project.* Oxford: Mansfield College.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 245-262, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13114130314

Referencia para citar este artículo: Pineda-Báez, N. Y., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C. & Buitrago-Rodríguez, N. E. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 263-278.

Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*

Nisme Yurany Pineda-Báez**

Consultora y Docente Investigadora en temas de infancia, educación y desarrollo social, Colombia.

Juan Carlos Garzón-Rodríguez****

Director de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde, Colombia.

Diana Carolina Bejarano-Novoa*****

Equipo de investigación y evaluación en primera Infancia del Cinde, Colombia.

Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez******

Asesora en temas de infancia y desarrollo educativo, Colombia.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en septiembre 5 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En este estudio nuestro objetivo fue evidenciar los saberes y prácticas pedagógicas construidas en los 20 años de implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec-del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-con la primera infancia. Se trata de la sistematización de 78 entrevistas que realizamos, en las que participaron 181 personas. Las categorías que nuclearon el proceso fueron la reconstrucción histórica del Ppec, la concepción, la intencionalidad, los saberes y prácticas pedagógicas y la operacionalización de la propuesta. En la génesis del Ppec se evidencia una forma de construcción de la política en diálogo con las prácticas, alimentada por la reflexión institucional y la revisión crítica de las discusiones de la época en torno al desarrollo infantil y social. Los saberes y las prácticas pedagógicas construidas con la primera infancia se caracterizan por ser participativas, significativas, contextuadas y humanizantes, constituyendo un tejido que se nutre además de los recursos comunitarios, del entorno y del medio ambiente, para constituirse en un proyecto de transformación social.*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** toma como referencia los resultados derivados de la sistematización del Proyecto pedagógico educativo comunitario, realizada en el marco del convenio No 3076/2012 entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Cinde (Octubre de 2012 a Febrero de 2013). Área: Ciencias de la Educación; subárea: Educación general.

** Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en Análisis de Datos Universidad de la Salle, Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Militar Nueva Granada, Magíster en Desarrollo Educativo y Social Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde, Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Convenio Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: nismeyu@gmail.com

*** Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Desarrollo Educativo y Social Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Correo electrónico: jgarzon@cinde.org.co.

**** Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Consultora en temas de infancia. Correo electrónico: dcbejaranon@gmail.com

***** Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Correo electrónico: niespe2002@gmail.com.

Palabras clave: primera infancia, desarrollo humano, desarrollo infantil, ciudadanía, prácticas pedagógicas, atención integral a la primera infancia, política pública de primera infancia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Contributions for early education: knowledge constructed by the Pedagogical Educational Community Project

• ***Abstract (analytical):*** *This study evidences the knowledge and pedagogical practices developed during 20 years of the implementation of the Community Education Pedagogical Project (Ppec for its initials in Spanish) by the Colombian Family Welfare Institute with early childhood populations. The study is a systematization of 78 interviews that were conducted with the participation of 181 people. The analytical categories emerged from the historical reconstruction of the Ppec, as well as from the participants' own beliefs, objectives, knowledge and pedagogical practices and the implementation of the proposal. In the formulation of the Ppec there was evidence of a construction of policies based on pedagogical practices and that this process involved institutional reflection and critical evaluation of childhood and social development. The knowledge and pedagogical practices developed in relation to early childhood are characterized by being participative, significant, contextualized and humanized. These created a social fabric that is supported by community resources from the local context to form a transformative social project.*

Key words: early childhood, human development, child development, citizenship, pedagogical practices, early children center community home, early childhood policy (Social Science Unesco Thesaurus).

Aportes para a educação inicial na Colômbia: os saberes construídos pelo Projeto Pedagógico Educativo Comunitário

• ***Resumo (analítico):*** *Este estudo teve como objetivo evidenciar os saberes e práticas pedagógicas construídas ao longo dos 20 anos de implementação do Projeto Pedagógico Educativo Comunitário -Ppec- do Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar -ICBF- com a primeira infância. Se trata de uma sistematização em que se realizaram 78 entrevistas e participaram 181 personas. As categorias que nuclearam o processo foram: a reconstrução histórica do Ppec, concepção, intencionalidade, saberes e práticas pedagógicas e operacionalização da proposta. Na gênesis do Ppec se evidencia uma forma de construção da política em diálogo com as práticas, alimentada pela reflexão institucional e a revisão crítica das discussões da época em torno do desenvolvimento infantil e social. Os saberes e as práticas pedagógicas construídas com a primeira infância se caracterizam por serem participativas, significativas, contextualizadas e humanizantes, constituindo um tecido que se nutre enfim dos recursos comunitários, do entorno e do meio ambiente para constituir-se em um projeto de transformação social.*

Palavras-chave: primeira infância, desenvolvimento humano, desenvolvimento infantil, cidadania, práticas pedagógicas, de atenção integral à primeira infância, política pública de primeira infância (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Contexto. -2. Metodología. -3. Hallazgos. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Contexto

Con este trabajo pretendemos dar a conocer los saberes y prácticas pedagógicas construidas por los agentes educativos de las distintas modalidades de atención a la primera infancia en el ICBF, en sus veinte años de aplicación, en la perspectiva, primero, de que ese saber se haga evidente, y segundo, que pueda ser compartido y empleado también por otras experiencias que trabajan en el campo pedagógico de la primera infancia. Igualmente pretendemos con

*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

esta investigación aportar a la construcción e implementación de los lineamientos nacionales en este tema, de tal manera que ayude en la cualificación de la educación inicial desde los aprendizajes que el país ha construido.

De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- (1990), el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec-es un proceso teórico-práctico que ha orientado el quehacer pedagógico de los programas desde 1990, y que ha configurado un aporte fundamental en el país en materia de atención a los niños y niñas menores de seis años. Su surgimiento se inscribe en la necesidad de brindar una alternativa distinta para la atención integral a la primera infancia, en la que se cualifiquen continuamente las prácticas pedagógicas de los agentes responsables de la atención, se dé un lugar privilegiado a la familia y la comunidad, y se asuma la educación como un proceso amplio y contextuado que tenga como referente inmediato la vida cotidiana.

El Ppec toma como marco de referencia y horizonte de sentido el desarrollo humano, de modo que orienta las prácticas pedagógicas en función de la construcción de un proyecto de vida y de un mundo mejor, desde la comprensión del ser humano como un sujeto atravesado por un conjunto de valores individuales y colectivos y en el marco de la generación de redes de apoyo que sirven de soporte para su desarrollo personal y social. Desde esta perspectiva, el punto de enclave de lo pedagógico se centra en la educación para la vida, más que en la preparación para la escuela.

Para el Ppec, el desarrollo infantil con perspectiva de desarrollo humano es el fin último al que se orientan los procesos educativos. En esta medida, apunta a la ampliación de las oportunidades y al mejoramiento de la calidad de vida, de modo que las personas puedan expandir sus libertades individuales, políticas, económicas y sociales a partir de su participación en la vida cotidiana. El Ppec se concibe como un proceso de educación para la ciudadanía que promueve el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas en la primera infancia, donde los lenguajes de expresión artística -entendidos como "procesos dinámicos de construcción y negociación de sentidos" (ICBF, 2011, p. 28)-, el juego y la promoción de ambientes de aprendizaje, constituyen referentes fundamentales para propiciar su participación en la cultura, y su autonomía.

Con base en lo expuesto, es posible señalar cinco supuestos esenciales a la visión del Ppec: a) El ser humano es inacabado, se construye de manera permanente en el marco de sus condiciones cotidianas de vida, y por tanto en interacción con su cultura; b) el desarrollo de una humanidad ideal supone también una sociedad a su medida; c) niños y niñas son seres capaces, sensibles, activos, con un lugar social propio; d) el desarrollo infantil y el desarrollo humano constituyen una relación indisoluble; y, e) la familia y la comunidad son escenarios privilegiados y ricos en recursos culturales y materiales, para la práctica pedagógica.

La sistematización evidenció que para el Ppec la puerta de entrada hacia el desarrollo humano se encuentra en la capacidad reflexiva y comprensiva del agente educativo, y en la manera en que, con pertinencia, reorienta las acciones pedagógicas con base en los intereses e interacciones que observa en los niños y niñas, en sus familias y en las comunidades. Quizá una de las principales características del Ppec es su interés explícito por desmarcarse de los aprendizajes orientados escolarmente, para centrarse en la humanización de las relaciones e interacciones con los niños y las niñas, como una posibilidad para promover las construcciones éticas y políticas clave en su desarrollo como seres sociales, desde la lectura de su cotidianidad y de su entorno físico y cultural.

En tanto proyecto social, el Ppec le apuesta a la educación para la ciudadanía mediante acciones que hacen real el ejercicio de la participación de los niños y niñas, así como formándolos en ella a través de los asuntos cotidianos en los que se desenvuelve su vida y promoviendo la solidaridad, el respeto y el cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno que les rodea.

Desde este marco, el Ppec define tres actividades integradoras en el contexto de las prácticas pedagógicas, que redundan en el propósito de educación para la ciudadanía: el juego de roles, la vida del grupo infantil, y la vida familiar y comunitaria. Estas actividades se

estructuran a su vez en momentos pedagógicos[1] que corresponden a la organización de la acción educativa en el tiempo y el espacio, de tal manera que les sirven a los agentes educativos como orientadores en la construcción del sentido pedagógico de las acciones diarias con los niños, las niñas y sus familias. Finalmente, el quehacer pedagógico se apoya en dispositivos como la *Ficha Integral de Caracterización y la Escala de Valoración Cualitativa*[2] del desarrollo infantil, que aportan en la contextualización de las prácticas desde el reconocimiento de las particularidades etarias, socioeconómicas y culturales de las poblaciones.

En su conjunto, la sistematización del Ppec evidencia el cúmulo de saberes y aprendizajes que se han generado en el contexto del trabajo educativo con la primera infancia, desde una mirada que, teniendo ya más de 20 años de existencia, mantiene vigente el abordaje de la atención integral y la promoción del desarrollo infantil durante los primeros años de vida, por vía de las interacciones sociales respetuosas de los niños y las niñas. Sin duda, este conocimiento y experiencia es fundamental para el diseño y gestión de la política de primera infancia en el país, así como para los cambios y retos en el fortalecimiento del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y su articulación y aporte en los campos de la atención integral a la primera infancia y de la inclusión social.

En Colombia, la primera infancia se define como el periodo de vida desde la gestación y hasta antes de los seis años (Presidencia de la República, 2013). La población en primera infancia en el país es de 5.141.455 niños y niñas, lo que corresponde al 11% de la población total nacional. De este conjunto, y en coherencia con la priorización de la atención de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, se sabe que a 2013 la distribución por modalidades de atención a la primera infancia es: a. Modalidad institucional 239.041 niños y niñas; b. Modalidad Familiar 397.311; c. Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar 874.014; d. Otras modalidades 272.337. En este marco, resulta pertinente señalar que el Ppec cobija la mayor parte de modalidades de atención a la primera infancia del país, en la medida en que el ICBF es la institución que regula la oferta pública de educación para la primera infancia.

2. Metodología

Siguiendo a Jara (2011), la sistematización de experiencias se plantea como la oportunidad de reconocer y explicitar, desde las prácticas de los actores sociales, los saberes que permitan comprender el modo en que se ha gestado y desarrollado un concepto, una idea, un proceso. Consecuente con ello, en la investigación consideramos como referencia para la indagación y posterior análisis, un conjunto de ejes y categorías que nos permitieron documentar el proceso de formulación e implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en distintas regiones del país.

1 Estos momentos pedagógicos son: el momento de *Bienvenida* tiene como finalidad la socialización de experiencias previas y la ambientación para nuevos aprendizajes. *Vamos a explorar*, promueve el conocimiento y la exploración de los objetos, situaciones, fenómenos físicos o naturales y la indagación en el medio sociocultural y comunitario. *Vamos a comer* busca el disfrute de la relación grupal, el aprendizaje y el fomento de hábitos alimentarios saludables. *Vamos a crear* fomenta los lenguajes expresivos. *Vamos a jugar* promueve el desarrollo, la creación de normas, la comunicación y la participación. *Vamos a casa* genera acuerdos grupales y comprensiones sobre la realidad cotidiana.

2 La ficha integral se usa para ampliar la información del ámbito familiar y social de cada niño o niña, mientras la escala de valoración cualitativa es una herramienta pedagógica en la que se apoya el seguimiento al desarrollo individual de cada niño o niña.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 263-278, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

Cuadro N° 1. Ejes y categorías para la sistematización del Ppec

Eje	Categoría
Reconstrucción histórica	- Antecedentes: políticos, ideológicos, culturales. - Influencias disciplinares. - Factores institucionales.
Reconstrucción de la concepción e intencionalidad de lo pedagógico	Concepción e intencionalidad desde qué comprensiones y con qué fines se orientan las prácticas pedagógicas derivadas del Ppec en función del desarrollo humano, el desarrollo infantil, lo educativo y lo comunitario.
Saberes y prácticas pedagógicas	Comprensiones explícitas de la manera en que se ha apropiado el Ppec en cada contexto social identificado.
Operacionalización de la propuesta	Modos y Actores: - Agentes educativos. -Familias. -Líderes comunitarios. - Pedagogos y pedagogas ICBF que acompañan el proceso.

Fuente: Equipo Cinde Sistematización del proyecto pedagógico educativo comunitario-2012.

Participaron diez experiencias del programa Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, del ICBF, en sus distintas modalidades: HCB tradicional, HCB agrupado, Hogar Infantil y Centros de Desarrollo Infantil. Seleccionamos las experiencias atendiendo a criterios relacionados con la continuidad en la implementación del Ppec, el tiempo de experiencia del agente educativo, el acompañamiento pedagógico y la diversidad de la población atendida. En tal sentido, seleccionamos experiencias de los departamentos de Nariño, Meta, Santander, Antioquia, Arauca, Atlántico, Córdoba, Risaralda, Caldas y San Andrés.

Las fuentes consultadas fueron: autores de la propuesta**,** equipo de profesionales de la sede nacional que aportaron en la formulación e implementación del Ppec, profesionales con amplia experiencia en el tema de políticas públicas y primera infancia, agentes educativos, familias, representantes de la comunidad que por su papel y vinculación a la implementación del Ppec han sido cercanos a la experiencia seleccionada.

De acuerdo con lo anterior, realizamos un total de 78 entrevistas estructuradas con una participación de 181 personas en ellas. La recolección de información fue complementada con un análisis documental de los fundamentos técnicos y conceptuales del proyecto.

3. Hallazgos

Contexto e historia del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario

Referir el surgimiento del Ppec remite ineludiblemente al contexto en el cual se creó el ICBF, y a la relación que tuvo lugar entre su consolidación institucional y sus procesos de atención. Es reconocido que el Instituto surge en el año 1968 con el fin de dar respuesta a problemas relacionados con las deficiencias nutricionales de los niños y las niñas, con la atención de la niñez abandonada y con las dinámicas familiares maltratantes, resultado de las nuevas configuraciones sociales determinadas por los cambios estructurales de la sociedad que tuvieron lugar en los años 70, especialmente por la inclusión de la mujer en el mundo del trabajo y la migración urbana a las ciudades. La combinación de estos factores que incidieron en las dinámicas familiares y comunitarias, terminó por visibilizar a los niños y niñas como un segmento poblacional que requería de acciones contundentes del Estado encaminadas a garantizar su cuidado y protección.

En ese contexto, el ICBF despliega su acción con una doble misión: por un lado, construir su enfoque institucional en los procesos de atención a los niños y niñas y sus familias, con

el fin de contribuir al desarrollo del país y, por otro, dar respuesta a las necesidades sociales del momento. Desde allí, el ICBF adelantó la implementación de modalidades de atención que favorecían la vinculación de la comunidad para la atención de la primera infancia.

Con el fin de darle coherencia y sentido a la atención de los niños y niñas se hizo necesaria la creación de una propuesta pedagógica institucional que orientara la acción de estas modalidades. Por esta razón, el ICBF comenzó a desarrollar un currículo para la atención y a preguntarse por el significado de la educación de la infancia en los primeros años de vida, lo cual desencadenó un proceso de construcción conceptual inspirado en diversas corrientes pedagógicas y en el conocimiento construido por las ciencias del desarrollo humano.

En la medida en que la construcción del currículo para las modalidades institucionales de atención evidenciaba la importancia del desarrollo infantil, el ICBF realizaba procesos de sensibilización a las comunidades y a las familias sobre el tema, entrando en contacto con la realidad de la niñez en diferentes zonas del país. Fue a través de estos procesos de sensibilización como el Instituto identificó que las comunidades contaban con un conjunto de prácticas y formas de atención a la infancia, y que desarrollaban formas de autogestión y liderazgo locales orientadas a asegurar el cuidado y educación de los niños y niñas, allí donde las modalidades institucionales no alcanzaban a incluir a la población.

En la segunda mitad de la década de los 70 el ICBF realizó, con el apoyo de Unicef, investigaciones tendientes a documentar experiencias de atención a los niños y las niñas llevadas a cabo con la participación de las comunidades y de las familias. Como resultado de estas investigaciones, se afirmó que los "padres y vecinos debían tener su dirección técnica y administrativa y participar en su montaje, organización y funcionamiento" (ICBF, 1990, p. 7). De este modo se consideró la posibilidad de capitalizar las formas de atención construidas comunitariamente para fortalecer la participación de las familias y de otros actores sociales en los procesos educativos de los niños y las niñas, con lo cual se dio el paso de una mirada asistencial a una mirada "educativa-asistencial-comunitaria" en un "primer intento de articulación entre las actividades con los niños y el papel protagónico de los padres de familia" (ibíd., 1990).

Durante los años 80 el país afrontó un momento de transición en el campo de las políticas sociales y de la atención a la infancia, en el marco de un modelo económico neoliberal. Según Stahl (1994), frente a este contexto Unicef instó a los países a realizar un ajuste estructural humanitario, de manera que los grupos más vulnerables de la población no sufrieran los efectos de los programas de ajuste, y fue tomando forma una perspectiva de desarrollo humano en la intencionalidad de las acciones. El resultado de ello en el país fue la necesidad de generar programas de atención a la infancia y a las familias que fueran viables dentro del nuevo contexto económico y social, pero que además propiciaran procesos de desarrollo que se construyeran desde los ámbitos locales.

La década de los 80 se caracterizó por una gran discusión en el país en torno a las modalidades convencionales y no convencionales de atención a la infancia, que se orientó desde tres perspectivas distintas. En primer lugar, desde la crisis de la política social, se planteaba la necesidad de dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas y de sus familias partiendo de modalidades de atención que fueran viables y que recurrieran a los recursos existentes en el contexto. En segundo lugar, desde las perspectivas emancipadoras y críticas, las modalidades no convencionales de atención se constituían en una ocasión para generar procesos de participación y empoderamiento de las comunidades a partir de la atención de los niños y las niñas. En tercer lugar, se cuestionó la idea de que el sentido de la atención de los niños y niñas era la preparación para el mundo escolar. Así se colocó en escena la idea de una atención enfocada en el desarrollo de los niños y las niñas en la cual cobraban una importancia primordial las interacciones cotidianas y la participación infantil.

Como resultado de este proceso, en el país poco a poco se fueron dando las condiciones sociales, políticas, conceptuales e institucionales para pensar en una atención integral a la primera

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 263-278, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

infancia, agenciada a través de modalidades no convencionales, lo que dio paso a la creación del programa Comunitarios de Bienestar -HCB- en 1986.

Considerando los altos costos de los Centros de Atención Integral al Preescolar -Caip- y su baja cobertura, se impulsó la creación de los -HCB- como una estrategia con mayor capacidad de impacto social, a través de la cual el ICBF "brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de 7 años" (ICBF, 1990, p. 9). El programa HCB se concibió como una modalidad de educación para la primera infancia que no tenía por objeto la escolarización temprana de los niños y niñas sino la promoción de su desarrollo. Así mismo, el programa asumió el entorno comunitario como escenario pedagógico y campo de acción propicio, por las oportunidades que puede ofrecer a los niños y niñas, en la ampliación de sus experiencias cotidianas, desde el conjunto de recursos físicos, culturales y sociales que posee. De esta manera, puso de relieve el lugar de lo comunitario, en función de la autogestión y del empoderamiento de las familias y las comunidades en la transformación social de la realidad.

Con la creación de los HCB surgió la necesidad de aportar al desarrollo de las capacidades de los actores locales para el trabajo pedagógico con los niños y las niñas. En este contexto, se hizo prioritaria la explicitación de una perspectiva pedagógica que, al tiempo que recogía las experiencias y aprendizajes de las modalidades institucionales, redimensionaba la atención de la primera infancia en el marco de la modalidad comunitaria. Esta perspectiva pedagógica se constituiría en un referente para propiciar unas interacciones entre los niños y niñas y los actores comunitarios, que estuvieran mediadas por la intencionalidad de promover su desarrollo integral. Se apuntaba con ello a dinamizar todo un proceso de formación, intercambio de saberes y resignificación de prácticas socioculturales a nivel comunitario.

Con esta perspectiva, el desarrollo infantil se hacía indisociable del desarrollo de los entornos o ambientes de socialización de los niños y las niñas, y las interacciones cotidianas eran reconocidas por su potencial educativo. En consecuencia, se buscaba construir acciones pedagógicas intencionadas contextualizadas en la cotidianidad de las comunidades, así como enriquecer los ambientes de desarrollo infantil que se encontraban integrados a la vida familiar y comunitaria. Desde ese marco, la propuesta pedagógica debía convocar a los niños, niñas, educadores comunitarios, familias y sujetos adultos organizados de la comunidad como protagonistas de las acciones educativas, generándose de este modo una transformación de los espacios y relaciones sociales y, con ello, de la base misma de la vida social.

La construcción de la propuesta pedagógica implicó procesos de reflexión institucional que relacionaron la práctica con la teoría en una perspectiva de investigación-acción. Resultado de ello fue que al tiempo que se construían los fundamentos conceptuales de la propuesta pedagógica, estos se contextualizaban en las prácticas concretas de atención a la primera infancia que realizaban los actores comunitarios en los Hogares Comunitarios de Bienestar. Finalmente, en 1990 se forjó el Ppec con una perspectiva de desarrollo humano que apuntó a reconocer y potenciar a las familias y comunidades como actores clave en los procesos de desarrollo infantil y en la creación de espacios sociales que promueven la educación inicial y los derechos de la primera infancia.

El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario después de su creación

El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario nació como una propuesta no solo innovadora, sino alternativa en la atención y cuidado de los niños y niñas. Sin embargo, en la década del 90 el pensamiento neoliberal y las condiciones de orden social y político presentes en el país configuraron un nuevo contexto, incidiendo en las dinámicas de los entornos comunitarios, lo que implicó que cerca del año 1994 se experimentara internamente un debilitamiento progresivo en los procesos de desarrollo del Ppec. Mientras que este implicaba una fuerte movilización de la base social y la articulación de las familias y comunidades con

DOI:10.11600/1692715x.13115050914

las modalidades de atención y con las instancias técnicas del ICBF, en el nuevo contexto neoliberal, caracterizado por la reducción del Estado y la participación de actores privados en la implementación de las políticas públicas, el Ppec perdía conexión entre las instancias técnicas y las comunidades, pasando a un lugar secundario y quedando sujeto a la voluntad de quienes participaban en los procesos locales de atención a la primera infancia.

A mediados de la década del 90, el Ppec tuvo un nuevo impulso a través de la creación de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil, instrumento diseñado con el fin de "reorientar las relaciones y las prácticas de socialización en el medio familiar a través del trabajo con los padres y planear las acciones pedagógicas con grupos de niños" (ICBF, 1995, p. 5). No obstante el avance de la escala -tanto los procesos de formación y acompañamiento para la apropiación de este instrumento como la propuesta para su estandarización a nivel nacional-, se vio interrumpido, por diversos motivos, del manejo político y administrativo interno en el ICBF.

Desde ese momento, el Ppec dejó de tener protagonismo a nivel central en el ICBF. La ausencia de una estrategia interna de posicionamiento y fortalecimiento para el proyecto se hizo evidente y terminó contribuyendo al debilitamiento de los procesos que se estaban adelantando, lo que se ahondó frente a la ausencia de un proceso de monitoreo, seguimiento, evaluación y sistematización, que le permitiera renovarse conforme a los cambios y las transformaciones sociales, económicas y políticas del momento en el país, aun cuando se mantuvo activo y vigente en las regiones y sus municipios pero sin un debido acompañamiento técnico.

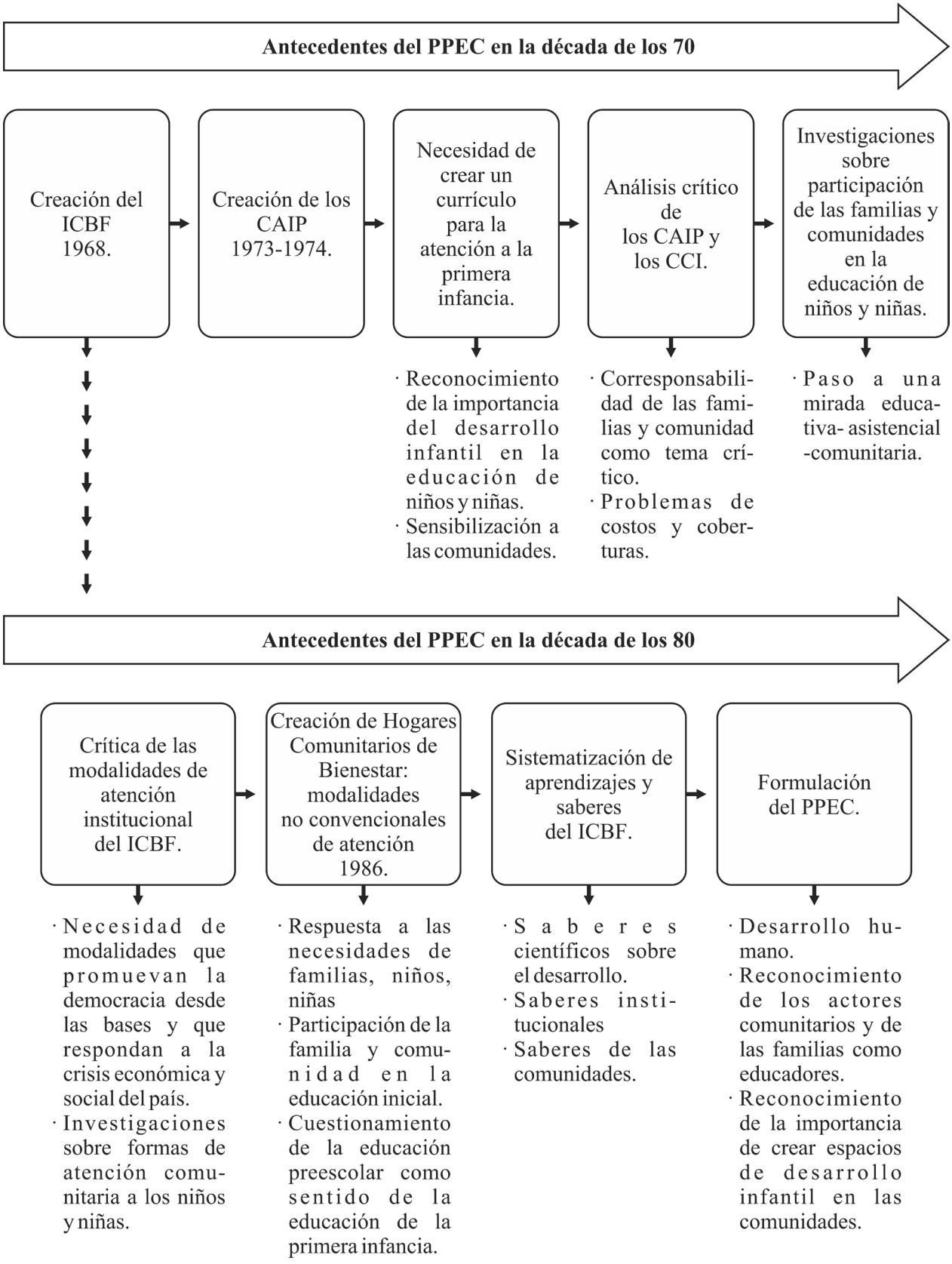
A inicios de la década del 2000, la sociedad civil animó una movilización por la primera infancia que reposicionó el tema en la agenda política del país, y que representó para la primera infancia una serie de cambios y de nuevos hitos importantes en las políticas para este grupo poblacional, lo que situó al Ppec en un escenario distinto. El Código de Infancia y Adolescencia, la Política de Primera Infancia formulada en el año 2006, la Política Educativa para la Primera Infancia diseñada en 2009 y la Estrategia *De Cero a Siempre* como marco actual de la política para la primera infancia, han configurado un contexto en el cual los roles asignados al ICBF se han modificado y se encuentran en proceso de redefinición.

Precisamente para dar respuesta a este nuevo contexto, en el año 2011 el ICBF construyó la *Guía para la Implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en la Primera Infancia*. En este documento se refrenda el quehacer pedagógico en el marco de una mirada de desarrollo humano que reconoce a los niños y niñas como "seres sociales, sujetos de derechos, cuyo desenvolvimiento depende de la calidad de las interacciones que les ofrecen los adultos responsables de su crianza y educación" (ICBF, 2011, p. 5). Como punto actual de este recorrido histórico por el que ha transitado el Ppec, se encuentra el surgimiento del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en el año 2012, lo que le exige revisiones, cambios y ajustes de modo que, al tiempo que se recupera y capitaliza la experiencia del ICBF en la atención a la primera infancia, y se le da continuidad al Ppec como horizonte de sentido de las prácticas pedagógicas de las diferentes modalidades de atención, se articula con una mirada nacional sobre la educación inicial.

Las figuras N° 1 y N° 2 recapitulan el recorrido histórico realizado, el cual da cuenta de los puntos de inflexión del Ppec.

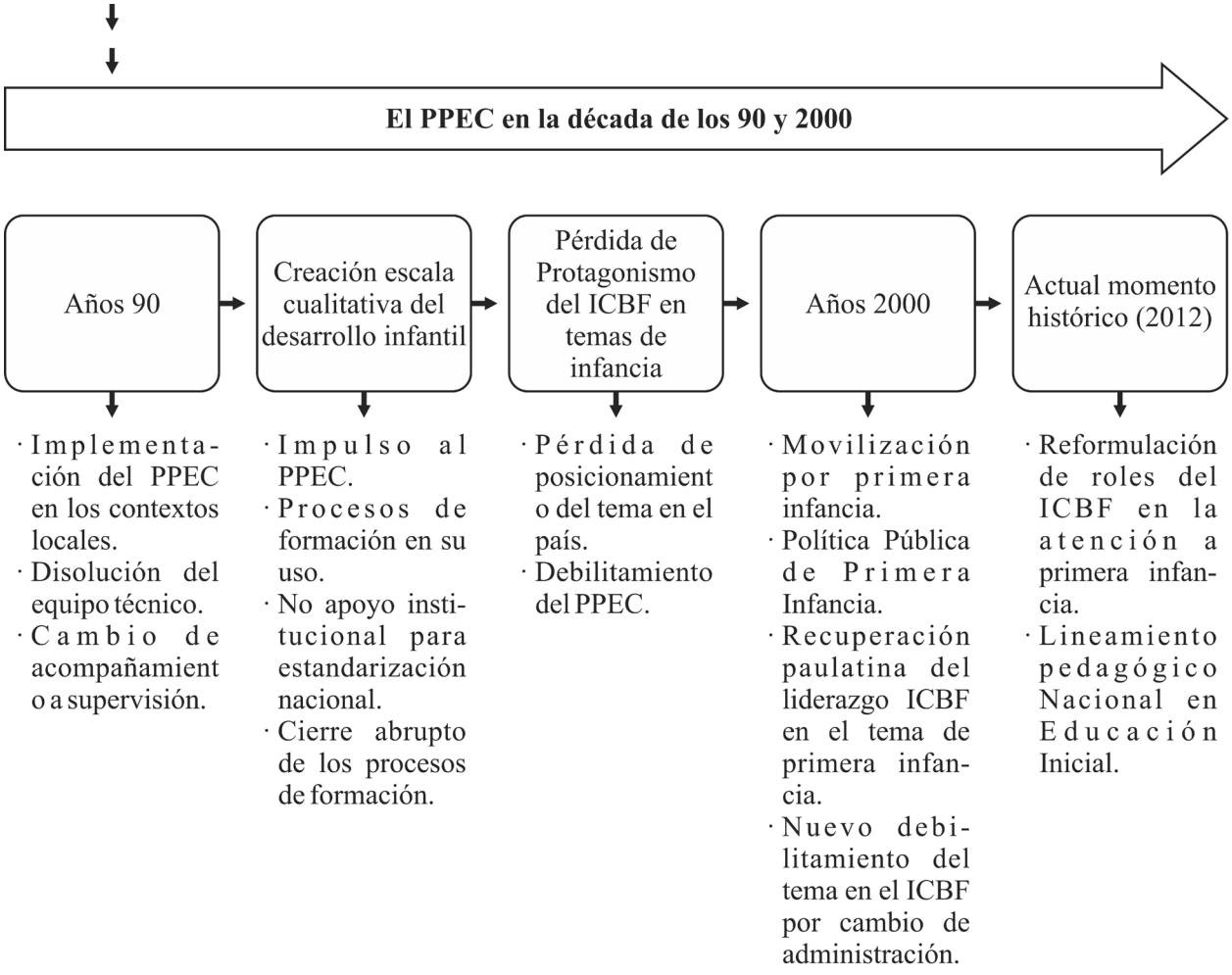
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 263-278, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

Figura N° 1. Antecedentes del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en las décadas 70 y 80.



DOI:10.11600/1692715x.13115050914

Figura N° 2. El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario años 90 y 2000.



Prácticas y saberes del Proyecto Pedagógico apropiadas por los actores

Como lo hemos mencionado, el Ppec concibe el desarrollo infantil en el marco del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil no solo es comprendido como un proceso de cambio psicológico individual, sino que involucra además la construcción social y política de los niños y las niñas. Como lo plantean Dahlberg, Moss y Pence (2005), la comprensión de los niños y niñas no pasa solo por una definición de lo que son, sino del significado que se construye en torno a lo que pueden ser en la vida social. Por esta razón, el Ppec afirma que el desarrollo infantil es indisociable de las dinámicas y estructuras de la vida cotidiana en las que se forjan las experiencias de los niños y las niñas. El desarrollo infantil, en este sentido, implica el desarrollo de las familias y de la comunidad como ámbitos de construcción de lo humano.

El Ppec, en concordancia con lo anterior, se traduce en tres grandes intencionalidades que orientan las acciones cotidianas de los agentes educativos y que, fundamentalmente, conectan el sentido social de la atención para la primera infancia, con su propósito comunitario y con su finalidad de promover el desarrollo infantil.

a) La primera intencionalidad puede entenderse como el horizonte de comprensión construido por los actores comunitarios en torno al sentido y a las finalidades educativas de la atención integral de los niños y niñas, desde el cual se le otorga a la educación de la primera

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 263-278, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

infancia un propósito en el contexto de la sociedad, la cultura y la vida comunitaria.

b) La segunda, hace énfasis en el presente de los niños y las niñas, afirmando que la educación inicial tiene como intencionalidad fundamental configurar en la vida social espacios propios para la infancia, lo cual implica, por una parte, su reconocimiento actual y efectivo como sujetos de derechos, y por la otra, el reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales que construyen la vida social en el presente.

c) La tercera intencionalidad orienta la incidencia en las dinámicas familiares y comunitarias del entorno; así, se asume que la mirada pedagógica de los agentes educativos no solo tiene por foco lo que sucede con el niño o niña en el contexto de las relaciones más próximas que se dan en la modalidad de atención, sino que apunta tanto a la resignificación de las formas de socialización y a las prácticas de crianza y educación presentes en los contextos, como a la constitución de ambientes alternativos para la socialización de los niños, las niñas, y sus familias.

En las anteriores intencionalidades se puede apreciar la impronta del Ppec cuando afirma que las interacciones deben contribuir a la construcción del niño o niña en relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. Consigo mismo, porque se apunta a la construcción de una identidad social e individual desde la infancia; con los otros, porque se busca la construcción de la convivencia y de formas de vida constituidas alrededor de vínculos y principios de existencia compartidos; y con el entorno, porque se afirma la necesidad de construir la capacidad de acción de los niños y niñas frente a sus realidades.

Llegar a este reconocimiento ha implicado para los sujetos adultos y particularmente para los agentes educativos, descentrarse de sí, explorar, comprender y apropiar los modos en que se construye y se significa la vida infantil. De este modo, la práctica pedagógica se descentra de una acción instrumental de enseñanza-aprendizaje, para constituirse en una práctica de vinculación entre los niños, las niñas y las personas adultas que le da a estas últimas la posibilidad de explorar su propia capacidad de disfrute y satisfacción.

Llevar a cabo este desplazamiento significa reconocer que las prácticas pedagógicas buscan ser intencionadas en el sentido de tener clara la influencia que se ejerce en el desarrollo de los niños y las niñas; y en tanto ello, se disponen los recursos y medios para alcanzar los propósitos propuestos (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Desde las teorías inscritas en la mirada cultural del desarrollo infantil, se hace énfasis en el importante papel que juegan los niños y niñas en su propio desarrollo, y en consecuencia se les reconoce como aprendices del conocimiento, como sujetos activos en sus intentos de aprender desde la observación y la participación activa en las relaciones con sus pares y grupos sociales (Rogoff, 1993). La planeación intencionada de las propuestas pedagógicas ha de ser flexible para asegurar que los procesos educativos permitan la incorporación de lo que desde los mismos niños y niñas surja en la interacción cotidiana, y de esta manera reconocerlos como sujetos activos y de derechos.

Prácticas pedagógicas basadas en ejercicios participativos

Al indagar por el lugar que ocupan los intereses y opiniones de los niños y las niñas, las[3] agentes educativas coinciden en afirmar que escuchar a los niños y niñas enriquece permanentemente su quehacer, dotándolo de sentido tanto para ellas como para los niños y las niñas. En este contexto, la planeación surge como un ejercicio que traza el horizonte pedagógico sin impedir la libertad en el desarrollo de las actividades, y pasa por reconocer el saber de los niños y niñas y sus comprensiones sobre el mundo, para problematizar su vida cotidiana. En consecuencia, la flexibilidad y la negociación ocupan un lugar importante y posibilitan que los niños y las niñas incidan en el desarrollo del proceso pedagógico.

En otra dimensión relacionada con los ejercicios participativos, se reconoce que las

3 Hablaremos de *las agentes educativas* toda vez que fueron en su totalidad mujeres las que participaron en el proceso de sistematización en carácter de agentes educativos.

construcciones que se generan al interior de los Hogares Comunitarios y de los Hogares Infantiles trascienden hacia otros escenarios que habitan los niños y las niñas. Así, las familias reconocen cómo las interacciones en su hogar se han transformado en relación con el protagonismo que los niños y niñas han venido adquiriendo, ya que se han movilizado saberes, creencias e ideas acerca de sus capacidades. Así mismo, las exigencias que los niños y las niñas realizan también movilizan las concepciones de las familias sobre la educación inicial, pues se amplía la idea del cuidado y la protección, hacia una mirada educativa y de promoción del desarrollo integral. En ese sentido, los Hogares Infantiles y Comunitarios son reconocidos dentro de las comunidades como escenarios para la promoción y el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas, como instituciones que garantizan su bienestar en términos de cuidado, protección y educación.

Prácticas pedagógicas basadas en la construcción de conocimiento y en el diálogo de saberes

La sistematización evidenció que en el marco de la implementación del Ppec, en los Hogares Comunitarios y Hogares Infantiles se suscitan aprendizajes significativos para los niños y las niñas; se busca que construyan nociones y logren aprendizajes que para ellos y ellas tienen sentido, son relevantes, responden a sus inquietudes y se enmarcan en los saberes culturales propios de su comunidad. Todo esto, en el marco de un diálogo de saberes basado en el protagonismo de las agentes educativas y de los niños y niñas, en relación con la comprensión del mundo y la construcción de conocimiento.

Una de las implicaciones más importantes de este diálogo de saberes, es que en los Hogares Comunitarios y en los Hogares Infantiles se ha generado una reflexión en torno a la creación con libertad, que cuestiona la valoración de lo 'lindo y lo feo', 'lo bueno y lo malo', 'lo que está bien y lo que está mal', 'lo que se sabe y lo que no se sabe'. Al respecto, es valioso encontrar propuestas pedagógicas que no imponen respuestas, sino que orientan a los niños y niñas a encontrar explicaciones desde su propia experiencia.

Ligado a la comprensión de los niños y niñas como actores sociales e interlocutores válidos, las agentes educativas comprenden que las características del desarrollo durante la primera infancia, requieren de propuestas específicas para acercarse a los niños y niñas, que fundamentalmente se definen por su carácter lúdico y por la posibilidad de conocer y construir desde la vivencia. En el marco de esta comprensión y reflexión encuentran que es necesario reinventar constantemente las prácticas más tradicionales y acercarse al juego como actividad rectora en la primera infancia, a la exploración del medio como posibilidad de situar los saberes, ponerlos en contexto y ampliarlos desde la vivencia, y a la literatura como oportunidad para acercarse a otros mundos posibles y como puerta a la cultura.

Sin embargo, es necesario aclarar que aun cuando el sentido de estas actividades desborda un fin pedagógico específico en tanto se leen desde el placer y la creación, en la indagación con las agentes educativas se evidencian tensiones que aluden al aprendizaje como intencionalidad -particularmente del juego-, lo que deriva en la necesidad de avanzar en la comprensión de este no como una herramienta de aprendizaje sino como actividad constitutiva del desarrollo infantil y del lenguaje de los niños y las niñas.

El carácter contextuado de las prácticas del proyecto pedagógico educativo

El análisis realizado nos permitió evidenciar la manera como ciertos dispositivos y procesos en los que se apoya el Ppec para su implementación, posibilitan la contextualización de las prácticas pedagógicas. Bajo este marco, las prácticas de atención a la primera infancia que promueve el Ppec se asumen como relacionales con el contexto, en la medida en que se caracterizan por el intercambio que tiene lugar entre los niños y niñas -sus intereses, formas de comunicación y construcción de la realidad, sus momentos de desarrollo-y la dinámica de sus entornos.

Al respecto, los momentos y los proyectos pedagógicos se identificaron como estrategias mediante las cuales el Ppec establece una relación entre las actividades que configuran la

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 263-278, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

práctica y el contexto sociocultural de los niños y las niñas.

Los momentos pedagógicos constituyen unas rutinas de trabajo que estructuran las dinámicas de relación entre los niños, las niñas, los agentes educativos y las familias, propiciando la contextualización de la práctica a través de sus saberes y experiencias cotidianas. No obstante, la contextualización también atañe a la construcción de sentido que tiene lugar cuando las interacciones y prácticas se refieren al contexto cultural más amplio de las comunidades. Esta construcción tiene lugar, fundamentalmente, a través de los proyectos pedagógicos construidos por los agentes educativos a partir de los intereses e inquietudes de los niños y las niñas. Así, los proyectos posibilitan que el espacio pedagógico se constituya en un escenario en el que el desarrollo de los niños y las niñas se hace indisociable de la construcción de la cultura local y de las identidades.

Por otro lado, y en la medida en que la contextualización no solo atañe al carácter situado de la práctica pedagógica y al conocimiento que puede construir el agente educativo sobre las dinámicas familiares y comunitarias, sino que también involucra una comprensión de las dinámicas mismas del desarrollo infantil que se encuentran presentes en las interacciones y en la vida cotidiana, el Ppec ha empleado una serie de herramientas orientadas a facilitar la planeación de las acciones tanto de los niños como de sus familias, dentro de las que se sitúan la Ficha Integral y la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo, que posibilitan una lectura de las acciones, prácticas e intereses de los niños, niñas y sus familias, en clave de desarrollo infantil.

La Escala Cualitativa valora el desarrollo infantil de manera espontánea en el contexto de la vida cotidiana de los niños y las niñas, y pretende contribuir a sistematizar e interpretar información que facilite la orientación de las relaciones y prácticas de socialización en el medio familiar a través del trabajo con padres, y también para planear las acciones pedagógicas con los diferentes grupos infantiles (ICBF, 1995). Se entiende entonces como un instrumento que apoya las prácticas pedagógicas en tanto da cuenta de la manera en que se van generando tanto los desarrollos individuales como los del grupo como un todo, para así mismo ajustar y proponer las orientaciones que se concretan a través de la planeación pedagógica.

A través de su uso se vincula también a la familia, compartiendo los resultados y promoviendo con ello la implementación de acciones conjuntas que potencien el acto educativo y, por tanto, los procesos de desarrollo de los niños y las niñas. Se trata entonces de una herramienta de apoyo que se pone al servicio de lo pedagógico, y no viceversa.

Puede afirmarse que el carácter contextuado de las prácticas de atención a la primera infancia, que toma forma en el marco del Ppec, responde a la capacidad de los agentes educativos de construir comprensiones interrelacionadas sobre los niños y niñas, con sus intereses y formas de percibir y construir el mundo, las dinámicas socioculturales de las familias y las comunidades, y los procesos del desarrollo infantil.

En este sentido, por una parte se reafirma la mirada cultural e interaccionista del desarrollo infantil del Ppec (Bronfenbrenner, 1987, Rogoff, 1993), que reconoce cómo este no se da a espaldas de las prácticas socioculturales del entorno que habitan los niños y las niñas, y es un proceso de construcción de la subjetividad que toma forma a partir del diálogo -mediado por los agentes educativos- de ellos y ellas con su realidad. Por otra parte, la contextualización de las prácticas se vislumbra como un reto para los agentes educativos, quienes deben estar en capacidad de implicarse en el mundo de los niños y niñas y a partir de este movilizar su desarrollo, desde el reconocimiento de los elementos del mundo sociocultural que pueden aportar en ese sentido.

Las prácticas humanizadas

El Ppec, al estar orientado por un enfoque de humanización de las prácticas, hace girar su actividad en torno a la generación de valores sociales que buscan fortalecer todo el conjunto de relaciones en las que se enmarcan los procesos de desarrollo infantil, desde una

perspectiva sistémica, interaccionista y cultural (ICBF, 1990). Hablar de prácticas humanizadas dentro del Ppec es relevar el papel del afecto, del cuidado, del respeto y del compromiso como elementos centrales de las prácticas pedagógicas que se realizan diariamente con los niños y las niñas.

Quizá uno de los elementos más significativos que logramos evidenciar en el reporte de las prácticas, tiene que ver con la calidez y afectividad que las caracterizan. De acuerdo con los agentes educativos, relacionarse con afecto permea las prácticas pedagógicas, logrando mejores niveles de acercamiento a lo que experimenta el niño o niña, lo que significa también la apertura al conocimiento de su vida desde su propia expresión. Los agentes educativos reconocen la incidencia de estas formas de relación en unas mejores condiciones de vida para los niños y las niñas, sobre el despliegue de unas habilidades y capacidades personales vinculadas con la vida en sociedad y con la construcción democrática (comprensión y tolerancia); ello parece proyectarse al interior de varias madres de familia al haber sustituido patrones o estilos de crianza -antes caracterizados por el uso del castigo físico y verbal- por otros en donde se privilegia el diálogo y la concertación. El afecto se convierte así en el hilo con el que el Ppec teje una red de vínculos, posibilitando así la generación o consolidación de lazos que aportan a la construcción de capital social.

Por otra parte, emerge como parte de las prácticas humanizadas la formación para y en el cuidado, que se expresa en la generación de escenarios para que los niños y niñas estén atentos a las condiciones de salud -física o emocional- de quienes hacen parte de su grupo. Visibilizar así al otro significa fomentar el interés por su cuidado, como un ejercicio para el desarrollo de actitudes en las que el bienestar del grupo, a través del bienestar de quienes lo constituyen, esté presente. Estas prácticas pedagógicas crean a su vez condiciones de prevención de diferentes tipos de violencias o abusos, y permiten identificar alertas en casos que así lo requieran. Al generar la identificación de riesgos, el Ppec también se convierte en movilizador de acciones que protegen a los niños y niñas.

Así mismo, la generación de compromiso, expresada en la coherencia y consecuencia en lo que se hace, hace que los agentes educativos busquen mantener coherencia entre lo que niños y niñas viven en el jardín, con aquello que viven en sus casas y con lo que en general les brinda el entorno comunitario. De allí que la exigencia de coherencia se da hacia ellos mismos como modelos de referencia, en los escenarios de la vida propia, en los de las familias, y para los niños y niñas mismos.

Finalmente, el mejoramiento de la calidad de las interacciones con el entorno es otro elemento que se visibiliza con mucha fuerza en las prácticas pedagógicas. El interés y la promoción de conductas y actitudes para conservar el medio ambiente es un ejercicio que, además de ser incorporado en las planeaciones pedagógicas y en las actividades cotidianas de los jardines/hogares, se extiende, por vía de los niños y niñas, a las familias. El desarrollo de actitudes de respeto y cuidado por la preservación de los recursos naturales, no se establece como un contenido curricular, sino como una práctica que se despliega y que hace parte de las actividades cotidianas de los niños y las niñas, así como de sus familias.

4. Conclusiones

La sistematización del Ppec ha permitido reconocer un conjunto de elementos históricos, de horizontes de sentido, de saberes y prácticas que han tomado forma durante más de 20 años de trabajo de atención a los niños y niñas de la primera infancia. Evidencia una articulación estrecha entre el desarrollo de los movimientos sociales del país, las ciencias sociales que los interpretan y las acciones que es posible orientar a nivel de política pública; vínculos que pocas veces la política pública hace tan claramente visibles. Como resultado, el Ppec se formula con un compromiso político evidente, apuntando a necesidades de las comunidades y buscando su empoderamiento, de forma tal que el proyecto logre un propósito democrático de participación y construcción ciudadana.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 263-278, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

El Ppec pone de relieve en el contexto de las políticas, que las prácticas de atención a la primera infancia no pueden reducirse a un entorno institucional, sin conexión con las dinámicas familiares y comunitarias. Reconoce la mirada sobre lo comunitario, no como "pretexto" para la educación del niño o niña, sino como el campo mismo del cual se nutren las interacciones y del cual cobran su sentido; y reconoce así mismo la mirada de desarrollo humano como una mirada envolvente del desarrollo infantil, que le da un sentido social y político a un proceso de individuación y construcción de la subjetividad del niño y de la niña y que plantea que su educación y su desarrollo requieren a su vez del desarrollo y educación de las personas adultas.

El recorrido histórico del Ppec muestra que a pesar de su declive institucional en los años 90, continuó siendo alimentado por las prácticas locales de atención a la primera infancia, lo cual le otorga su vigencia y sentido. Sin embargo, la falta de protagonismo del proyecto en el nivel central del ICBF implicó una desarticulación entre las prácticas de acompañamiento y formación a los agentes educativos y las instancias técnicas del Instituto.

Desde las prácticas y saberes apropiados en el Ppec, se destacan una suerte de características que han definido y estructurado las prácticas pedagógicas, y que permiten determinar las apropiaciones hechas por los protagonistas del Ppec, caracterizadas por promover:

- *Unas prácticas pedagógicas intencionadas* hacia la transformación de las representaciones de los niños y niñas, y de las prácticas educativas que hacen parte de los recursos simbólicos con los cuales cuentan las comunidades para la socialización de la primera infancia, en el marco de la relación entre el desarrollo infantil y el desarrollo humano.
- *Unas prácticas pedagógicas participativas*, en las que se pone de presente el rol de los niños y las niñas, el papel que juegan en su propio desarrollo, y el de sus familias y su comunidad.
- *Unas prácticas pedagógicas significativas*, en las cuales el aprendizaje deja de estar centrado en un contenido a enseñar o de una acción específica a realizar con los niños y niñas, para convertirse en un proyecto de comprensión de la realidad desde la perspectiva de la infancia, por lo que es a través del juego, la exploración del medio y la literatura, donde surge la posibilidad de construir saberes significativos para los niños y niñas.
- *Unas prácticas pedagógicas contextuadas*, respecto de los intereses y formas de comprender y construir la realidad de los niños y niñas, de las dinámicas culturales y sociales de las comunidades y las familias, y de los procesos y momentos del desarrollo infantil.
- *Unas prácticas pedagógicas humanizadas,* que son asumidas con compromiso e involucramiento consciente y real de sus procesos, contribuyendo con ello a fortalecer el desarrollo humano por el que se propende; prácticas basadas en el afecto, el cual permea las actividades cotidianas y por tanto las interacciones de los agentes educativos con los niños, la niñas y sus familias.

Se espera que estos resultados contribuyan a animar la discusión y la generación de propuestas que permitan hacer uso de ellos, de tal manera que contribuyan a mejorar las ofertas de programas y servicios para la primera infancia en el país, propendiendo por una articulación cada vez mayor con las familias, las comunidades y las políticas públicas.

Lista de referencias

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Madrid: Grao Editorial.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1990). *Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario.* Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Salud de Colombia

(1990). *El desarrollo infantil. Una conceptualización desde el ICBF.* Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Salud de Colombia.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1995). *Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil. Desde el nacimiento hasta los seis años.* Bogotá, D. C.: ICBF- Unicef.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2011). *Guía para la implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en la primera infancia.* Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio, 4, pp. 67-74.*

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Sentido de la educación inicial. Estrategia de Cero a Siempre. Documento N° 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.* Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y administrativos. De Cero a Siempre*. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República de Colombia.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.

Stahl, K. (1994). Política Social en América Latina. La Privatización de la crisis. *Revista Electrónica Nueva Sociedad*, *(131), pp. 48-71.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 263-278, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13115050914

Referencia para citar este artículo: Cano-Díaz, L. H., Pulido-Álvarez, A. C. & Giraldo-Huertas, J. J. (2015). Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 279-293.

Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos*

Luz Helena Cano-Díaz*
Investigadora Fundación Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Adriana Cristina Pulido-Álvarez**
Investigadora Fundación Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Juan José Giraldo-Huertas***
Investigador Universidad de la Sabana.

Artículo recibido en febrero 20 de 2014; artículo aceptado en marzo 25 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo)****: Responde a una revisión de la literatura sobre experiencias de caracterización en la primera infancia. Tuvimos como objetivo identificar y describir metodologías para el diagnóstico situacional de la niñez temprana. Para esto consultamos bases de datos científicas, Google académico y páginas oficiales de las experiencias identificadas. Caracterización no lo encontramos como descriptor de búsqueda, por lo que se utilizaron términos equivalentes. Se hallaron trabajos que reportan la relación entre características socio-demográficas y los resultados de encuestas transversales, estudios epidemiológicos y evaluaciones del desarrollo infantil. Se resumen los contextos y métodos de cuatro experiencias de caracterización de la niñez y la adolescencia, donde se evidencia el uso complementario de técnicas de recolección de datos con el deseo de responder a una visión multidimensional del desarrollo.*

Palabras clave: recolección de datos, características de la población, diagnóstico de la situación en salud, lactante, preescolar (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

An analysis of the characterization of early childhood: contexts and methods

• ***Abstract (descriptive):*** *A literature review on the characterization of early childhood was*

---

* Este trabajo corresponde a un **artículo de revisión** de la literatura sobre metodologías de caracterización en la primera infancia, y pertenece a las áreas de conocimiento de la psicología y la salud pública. Hace parte del "Programa para la construcción de una red social de conocimiento orientada al cuidado de la salud para el desarrollo integral de niñas y niños menores de 6 años en la región sabana centro de Cundinamarca y 5 municipios de Boyacá" de la Unión Temporal "Por un inicio parejo de la vida": Universidad de la Sabana, Fundación Santa Fe de Bogotá, Fundación Corona y la Organización para la Excelencia en Salud. Financiado por Colciencias, convocatoria 537 de 2011. Este trabajo lo realizamos entre octubre de 2012 y febrero de 2014.
Agradecimientos: A la doctora Catalina González por su valiosa revisión del artículo y por sus sugerencias para mejorar la calidad del trabajo. A la estudiante Nikoll Torres por su apoyo en la búsqueda sistemática en las bases de datos de ciencias sociales.

** Médica de la Universidad de los Andes. Asistente de investigación del Centro de Estudios e Investigación en Salud - Fundación Santa Fe de Bogotá. Bogotá D.C., Colombia. Asistente de investigación del Programa "Por un inicio parejo de la vida". Correo electrónico: canoluzhelena@gmail.com

*** Médica de la Universidad del Rosario, magíster en Salud Pública Internacional del Instituto de Salud Carlos III de Madrid, España. Investigadora del Centro de Estudios e Investigación en Salud - Fundación Santa Fe de Bogotá. Bogotá D.C., Colombia. Investigadora principal del Programa "Por un inicio parejo de la vida". Correo electrónico: adriana.pulido@fsfb.org.co

**** Psicólogo de la Universidad del Valle, magíster en Psicología con énfasis en Desarrollo Cognitivo de la Universidad del Valle, docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana. Bogotá D.C., Colombia. Investigador principal del Programa ¨Por un inicio parejo de la vida". Correo electrónico: juangh@unisabana.edu.co

carried out to identify methods used to conduct a situational analysis of children under 6 years of age. Scientific databases, Google Scholar and research websites were searched. No term or scientific significance was found for 'characterization', so equivalent terms were used. National health and child welfare surveys, epidemiological studies of specific diseases and studies of child development assessment with neuro-psychological testing and its relationship with socio-demographic characteristics were identified. Four international situational analysis experiences of childhood and adolescence were found. Their contexts and methodologies are described.

Key words: data collection, population characteristics, diagnosis of health situation, infant, preschool (Social Science Unesco Thesaurus).

Um olhar sobre a caracterização da primeira infância: contextos e métodos

- ***Resumo (descritivo):*** *Este trabalho corresponde a uma revisão da literatura sobre experiências de caracterização na primeira infância. Teve como objetivo identificar e descrever metodologias para o diagnóstico situacional da primeira infância. Para isto, foram consultadas bases de dados científicas, Google acadêmico e sites oficiais das experiências identificadas. A Caracterização não foi encontrada como descritor de enquetes transversais, estudos epidemiológicos e avaliações do desenvolvimento infantil. São resumidos em contextos e metodologias de quatro experiências de caracterização da infância e da adolescência, donde é evidenciado o uso complementário de técnicas de coleta de dados com a finalidade de responder a uma visão multidimensional do desenvolvimento.*

Palavras-chave: coleta de dados, características da população, diagnóstico da situação de saúde, lactente, pré-escolar (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las últimas tres décadas han permitido la recolección de evidencia que indica, desde diversas disciplinas, los beneficios de procurar atención al cuidado, a la salud y al desarrollo en los primeros años de vida (Anderson et al., 2003, Boocock, 1995, Currie, 2001, Doyle, Harmon, Heckman & Tremblay, 2009, Johnson & Kossykh, 2008).

Dicha evidencia ha orientado la realización de investigaciones y programas de atención integral que se interesan en los derechos (Mieles & Acosta, 2012), en la calidad de la atención (Myers, 2003) y en el desarrollo de niños y niñas (Caputo, Mariela & Gamallo, 2010).

La importancia de intervenir tempranamente para el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas se apoya incluso en términos del mayor retorno económico posible y éxito socio-económico en la edad adulta (Doyle et al., 2009). Esto ha conducido a desarrollar estudios que ofrezcan información sobre el diagnóstico situacional de los niños y las niñas en edad temprana, con los que se despliega un sistema de monitoreo del estado de la primera infancia, orientado a mejorar su salud y bienestar. La presente revisión pertenece a la Red Social de Conocimiento Inicio Parejo de la Vida- IPV[1], la cual asume el cuidado de la salud para el desarrollo integral de niños y niñas en cuatro dimensiones principales: preparación para la vida, prácticas cotidianas para el cuidado de la salud, seguridad e integridad corporal, y educación inicial (Pulido-Álvarez & Giraldo-Huertas, 2011).

Con el fin de integrar esas dimensiones, se desarrolla un estudio cuyo objetivo es caracterizar las condiciones individuales y familiares, las prácticas cotidianas de cuidado, las formas de participación y las redes de apoyo que favorecen o limitan el cuidado de la salud para el desarrollo integral. La información que

1 Programa de cuidado a la salud de los niños y niñas en edad temprana, orientado por una red de generación y apropiación de conocimiento para la acción, dirigida a potenciar su desarrollo humano y social en la región Sabana Centro de Cundinamarca y Boyacá. http://www.inicioparejodelavida.org/

*DOI:*10.11600/1692715x.13116250314

se recolecte servirá para la estructuración de una línea de base y el posterior análisis situacional de la primera infancia en los municipios, que permitirá el desarrollo de intervenciones dirigidas a mejorar la salud y el desarrollo de la primera infancia (Pulido-Álvarez & Giraldo-Huertas, 2011).

El presente trabajo se enmarca dentro del soporte documental del estudio de caracterización mencionado y nuestro objetivo es identificar, mediante una revisión de la literatura, los métodos de diagnóstico situacional de los niños y las niñas en las diferentes experiencias de caracterización de la primera infancia.

2. Metodología

Llevamos a cabo una revisión bibliográfica sobre estrategias de caracterización en la primera infancia. Para esto consultamos bases de datos de medicina y ciencias sociales *(PubMed, PsycNET, EBSCO y ProQuest)* y complementamos la búsqueda con *Google* académico, cuyos resultados nos permitieron una exploración en bola de nieve. Por último, consultamos las páginas de Internet sobre las experiencias identificadas. Consideramos los trabajos publicados en inglés o español, en cualquier país, en cualquier año, y que incluyeran la primera infancia dentro de su población. Recopilamos los principales resultados y los priorizamos con base en la disponibilidad de una descripción metodológica para la caracterización.

Un hallazgo temprano durante el proceso de definición y sistematización de los términos de búsqueda fue no encontrar un significado científico para el término «caracterización», ni en las ciencias sociales ni en las ciencias médicas; tampoco en español o inglés[2]. Esta situación nos exigió la identificación de términos equivalentes a caracterización (véase Tabla 1), con los cuales procedimos a construir y a sistematizar las búsquedas en las bases de datos. Adicionalmente construimos diferentes estrategias de búsqueda[3] con el término caracterización (en español e inglés), a fin de explorar los trabajos y temáticas que lo utilizan.

2 El término no aparece en el diccionario de la Biblioteca Virtual en Salud –BVS- ni en el Tesauro de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). El término *characterization* no aparece en los *Medical Head Terms (MeSH)* de *PubMed*, en el tesauro de la *APA-PsycNET* (Asociación Americana de Psicología) ni en *ProQuest*.

3 En el buscador general de las bases de datos probamos las alternativas de búsqueda: [caracterización en desarrollo infantil], [caracterización en niños], [caracterización en la población], [programas de caracterización en desarrollo infantil]. Adicionalmente buscamos que el término caracterización apareciera dentro del título del artículo. Estrategias de búsqueda para *Google* académico: [caracterización primera infancia], [programa de primera infancia], [*early childhood program]*, [*early childhood assessment], [child development program]*.

*DOI:*10.11600/1692715x.13116250314

Tabla 1. Términos de búsqueda que se relacionan con caracterización

DeCS[a]	MeSH[b]	PsycNET[c]
Evaluación de necesidades	Needs assessment	Needs assessment
Medición de riesgo	Risk assessment	Risk assessment
Desarrollo del progrma	Nutritional assessment	-
Proyectos de investigación	Program development	Program development
Recolección de datos	Research design	-
Encuestas epidemiológicas	Data collection	Data collection
Características de la población	Health surveys	Surveys
Estado de Salud	Population characteristics	-
Indicadores de salud	Health status	-
Diagnóstico de la situación en salud	Health status indicators	-
Estudios transversales	-	-
-	Cross-sectional studies	-
-	-	Assessment (use: measurement)
-	-	Cognitive assessment
-	-	Psychological assesment
-	-	Physical development
-	-	Psychological development

Fuente: Los autores. a.Tesauro de la Biblioteca Virtual en Salud; b. Términos MesH (Medical Head Terms) de PubMed; c. Tesauro de la American Psychological Association (APA).

3. Resultados

Dada a la necesidad de hacer una equivalencia del término caracterización a otros descriptores de los tesauros, y a pesar de la diversidad de combinaciones de términos y filtros que ensayamos, fueron pocas las experiencias encontradas donde se describen aspectos metodológicos para la caracterización.

Los resultados en literatura indexada mostraron diversidad de temáticas y metodologías, desde estudios epidemiológicos de patologías específicas, hasta la recolección de datos estadísticos nacionales o encuestas de vigilancia epidemiológica sobre nutrición y salud infantil; literatura sobre valoraciones (*assessment)* de hitos puntuales del desarrollo en sus diferentes dominios (*ej.* lenguaje, socio-emocional, motor, multi-dominios, etc.); evaluaciones de necesidades (*ej.* necesidades de servicios) desde múltiples servicios (salud, educativo, cuidado *(child care)* y servicios sociales *(welfare);* evaluaciones de riesgo (tamización) o evaluaciones de aprendizaje y valoraciones del nivel de preparación para la escuela *(school readiness)*. Otras publicaciones indexadas conciernen a la presentación y análisis de resultados de los estudios o al reporte de estrategias de evaluación de las intervenciones (Department of Health, United Kingdom, 2000). Por su parte, estudios sobre la caracterización de diagnósticos clínicos o caracterización neuropsicológica, y estudios de caracterización molecular, genética, celular o de vías cerebrales y de rutas farmacológicas, también son abundantes.

Identificamos 9 estudios/programas de caracterización de la primera infancia, la niñez y la adolescencia[4]. Sin embargo, de los 9 estudios, solo 4 ofrecen una descripción metodológica con detalles acerca del diseño, la recolección de datos, la construcción y aplicación de instrumentos, el operativo de campo, etc.; información que es clave para nuestros objetivos (véase Tabla 2). Los programas *Every Child Matters* (Inglaterra), *Getting it Right for Every Child* (Escocia), *Head Start* (Estados Unidos), De Cero a Siempre (Colombia) y Arranque Parejo de la Vida (México), a pesar de que presentan documentación muy valiosa sobre su marco contextual y lineamientos, con una descripción

4 Los resultados no se limitaron al grupo poblacional de primera infancia porque algunos de los estudios y programas incluyen una franja de edad que comprende niños y niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 279-293, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13116250314

teórica y académica fuertemente sustentada, no ofrecen una descripción metodológica para la caracterización, por lo que decidimos excluirlos. A continuación presentamos una descripción de los 4 estudios que proporcionan una reseña contextual y metodológica.

Tabla 2. Estrategias identificadas, país de origen e información otorgada por los documentos.

Nombre del programa	País	Información otorgada por los documentos	Comentarios sobre los hallazgos
Growing Up In Australia: The longitudinal study of australian children (LSAC)[a]	Australia	- Discusión de antecedentes y marco contextual - Informes técnicos y metodológicos - Formatos de encuesta	El estudio ofrece reportes discursivos y técnicos que presentan el marco general y fundamentos teóricos, describen su diseño y metodología y detallan las herramientas para la medición de los desenlaces. Adicionalmente hay reportes de la investigación, ejemplares periódicos, reportes anuales estadísticos y artículos de revista en la sección de publicaciones de la página de internet.
The National Survey of Childhood Health (NSCH)[b] The National Survey of Early Childrood Health[c]	Estados Unidos	- Publicaciones indexadas sobre diseño y operativo de estudio primario y encuestas complementarias - Formatos de encuesta - Hojas informativas	El estudio primario (NSCH) y los módulos complementarios tienen publicaciones indexadas en PubMed sobre el diseño y operación de cada una de las encuestas. Adicionalmente, cada encuesta tiene su descripción en la página de internet, con documentos informativos, documentos de variables y conteos, y los formularios de encuesta que son de libre consulta.
The German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KIGGS)[d]	Alemania	- Descripción metodológica en publicaciones indexadas - Publicaciones indexadas de sub-estudios	El estudio reporta abundante información sobre su diseño y metodología en publicaciones indexadas, la mayoría en idioma alemán. Temas valiosos que suelen no reportarse en la literatura se encuentran en sus publicaciones (ej. Planeación y diseño, información que se recolecta en el cuestionario y la entrevista médica, aspectos metodológicos y procedimientos de la prueba piloto, operativo de campo, manejo de los datos, resultados y significancia en salud pública). Adicionalmente, existen numerosas publicaciones sobre los resultados de la línea de base en la página de internet.
Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia (ELPI)*	Chile	- Informes metodológicos - Formatos de encuesta	La información disponible sobre aspectos metodológicos del estudio es amplia y se encuentra en documentos informales en su página de internet. Tienen disponible el formato de encuesta 2010 y 2012 para libre consulta, se encuentran las cartas de presentación de la encuesta a los participantes y el consentimiento informado de ambas rondas. Otros disponibles incluyen documentos de aspectos metodológicos y resultados de las dos primeras rondas, con un anexo metodológico de los instrumentos utilizados que contienen una descripción detallada de las actividades, los instrumentos y las distintas etapas del proceso. Adicionalmente ofrece el acceso a la base de datos en la página de internet mediante registro. Por el momento no se encontraron artículos científicos sobre el estudio o sus resultados.

Fuente: Los autores. a. http://www.growingupinaustralia.gov.au/; b. http://www.cdc.gov/nchs/slaits/nsch.htm; c. htttp://www.cdc.gov/nchs/slaits/nsech.htm; d. http://www.kiggs-studie.de/english/; e. http://www.elpi.cl

Growing Up In Australia: The Longitudinal Study Of Australian Children (LSAC). El estudio tiene como objetivo examinar el impacto del entorno social y cultural de Australia sobre el desarrollo y el bienestar de niñas, niños y adolescentes. Su marco teórico se fundamenta en el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979), donde la familia, el colegio, la comunidad y la sociedad, al igual que los atributos propios de cada niño o niña se consideran como importantes contribuyentes al desarrollo infantil (Sanson et al., 2002).

Tiene un diseño cruzado secuencial que inició en el 2004 con una primera cohorte de 5.000 niños y niñas menores de 1 año, y una segunda cohorte de 5.000 niños y niñas de 4 años (Soloff & Sanson, 2003). La recolección de información y datos se realiza cada dos años. A partir de la tercera serie (sexto año), el estudio permite la comparación entre las cohortes a las mismas edades (véase Tabla 3) (Australian Institute of Family Studies [AIFS], 2012). En este momento el estudio se encuentra desarrollando los contenidos de su séptima cohorte, programado para llevarse a cabo en el 2016 (AIFS, 2013b).

Tabla 3. Edad de las cohortes en el estudio LSAC, Series 1-8

Cohorte	Serie 1	Serie 2	Serie 3	Serie 4	Serie 5	Serie 6	Serie 7	Serie 8
Año	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Lactante	0-1 año	2-3 años	4-5 años	6-7 años	8-9 años	10-11 años	12-13 años	14-15 años
Niño(a)	4-5 años	6-7 años	8-9 años	10-11 años	12-13 años	14-15 años	16-17 años	18-19 años

Fuente: AIFS, (2012). Traducido por los autores.

El índice de desenlaces *(Outcome Index)* es una herramienta para mostrar el desarrollo de las niñas y los niños. A diferencia de otros índices que se enfocan en los problemas o dificultades en el desarrollo, este incorpora, cuando es posible, tanto dificultades como fortalezas (Sanson et al., 2005).

Se propusieron tres dominios como los principales componentes del bienestar y la capacidad futura de ser un participante cívico y económico exitoso: salud y desarrollo físico, funcionamiento social y emocional, y aprendizaje y competencias académicas (Sanson et al., 2005).

La mayor parte de la información sobre el niño o niña se recolecta del sujeto cuidador principal, definido como "la persona que mejor conoce al niño" y que por lo general es la madre biológica, pero puede ser el padre u otro cuidador o cuidadora. Información adicional también se recolecta de la pareja del sujeto cuidador principal, usualmente el padre biológico o cualquier otra figura paterna. Asimismo, se busca información de un cuidador o cuidadora no parental, o docente (Soloff & Sanson, 2003).

Se recoge información también sobre factores familiares que influyen en el desarrollo, como el estatus socio-económico de los padres, los estilos de crianza, las dinámicas familiares, los roles de los familiares en relación con el niño o niña, datos sobre la familia extensa, así como información sobre los centros de cuidado, escuelas y ambientes comunitarios (Sanson et al., 2002).

La medición de variables en cada dominio se realiza con herramientas estandarizadas como el *PEDS QL (Pediatric Quality of Life Inventory)* (Varni, Seid & Rode, 1999) para la evaluación del componente motor, o el cuestionario SDQ *(Strength and Difficulties Questionnaire)* para la evaluación del dominio socio-emocional en pre-escolares (Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, 2000) y el *STSI (Short Temperament Scale for Infants)* en los lactantes (Sanson, Prior, Garino, Oberklaid & Sewell, 1987). También el PPVT (*Peabody*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 279-293, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13116250314

Picture Vocabulary Test) y el WAI *(Who am I?)* para realizar la aproximación al lenguaje y aprendizaje, entre otras populares herramientas (Sanson et al., 2005).

Adicionalmente se usan escalas de tipo Likert para la calificación de aspectos como el estado general de salud, la evaluación de necesidades especiales de cuidado en salud, y habilidades de lectura y escritura, que son evaluadas por los padres y madres y/o el maestro o maestra, al indagar por la adquisición de habilidades e interés en la lectura (Sanson et al., 2005). Además, en el caso de los niños y niñas pre-escolares (4-5 años), se calcula el índice de masa corporal (IMC) obtenido de las mediciones de peso y talla (Sanson et al., 2005).El estudio funciona como evidencia para la política y la práctica de intervenciones tempranas y preventivas en relación con los niños y sus familias (AIFS, 2013a, 2013b, Sanson et al., 2002).

The National Survey Of Childhood Health (NSCH).

La Encuesta *NSCH* de Estados Unidos evalúa la salud física y emocional de niños y niñas entre los 0 y los 17 años de edad. Su primera aplicación fue en el año 2003, a 102.353 participantes, y posteriormente se realizaron una segunda y tercera aplicación en los años 2007 y 2011-2012, con 91.642 y 95.677 participantes, respectivamente (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], National Center for Health Statistics [NCHS] & State and Local Area Integrated Telephone Survey [SLAITS], 2013). En su más reciente aplicación (2011-2012) tuvo como objetivos: 1) Evaluar la salud física y emocional de los niños y las niñas de 0 a 17 años, así como factores que pueden estar relacionados con el bienestar del niño o niña, incluyendo atención médica domiciliaria *(medical homes)*, interacciones familiares, salud del padre y de la madre, experiencias escolares, experiencias fuera de la escuela y características del vecindario; y 2) Para la población sin aseguramiento social, recolectar información detallada sobre los motivos por los cuales se encuentran sin seguridad social, incluyendo afiliación previa e información sobre la aplicación a programas de aseguramiento desde la salud pública (CDC, NCHS & Slaits, 2013, Blumberg et al., 2012).

Para su desarrollo se diseñó una encuesta de corte transversal vía telefónica para los hogares en los que viviera al menos un niño o niña entre los 0 y 17 años de edad. En los hogares con más de un niño o niña en ese rango, se seleccionó de forma aleatoria a uno de ellos. La encuesta estaba dirigida a los padres, madres o sujetos cuidadores del niño o niña seleccionado.

La *NSCH* además se complementa con nueve módulos que se han aplicado en distintos momentos, por ejemplo la Encuesta Nacional de Primera Infancia (2000), la Encuesta Nacional de Padres Adoptivos (2007) o la Encuesta de Transición a la Adultez y Salud (2007).

The National Survey of Early Childhood Health (NSECH). Esta encuesta es el módulo de primera infancia de la *NSCH*. Ofrece información sobre la atención y el cuidado pediátrico, y su impacto desde la perspectiva de los padres y madres. Se centra en la prestación de la atención pediátrica a las familias con niños y niñas menores de 3 años de edad, y a la promoción de su salud por parte de los familiares en el hogar. El cuestionario recolectó información sobre la utilización de servicios de salud, la percepción de los padres y madres sobre el cuidado pediátrico, las interacciones con los sujetos prestadores de salud, las interacciones familiares y la seguridad en el hogar, la salud infantil y parental, el bienestar financiero y el aseguramiento en salud, e información demográfica y del hogar. En este caso se entrevistaron a más de 2.000 padres y madres entre febrero y julio del año 2000, por vía telefónica. La duración promedio de la encuesta fue de 30 minutos. En los hogares con más de un niño o niña entre 4 y 35 meses de edad, se seleccionó de forma aleatoria a uno de ellos como sujeto de la entrevista. La financiación del estudio se otorgó a la Academia Americana de Pediatría *(APA)* (Blumberg et al., 2002).

German Health Interview And Examination Survey For Children And Adolescents (KIGGS). Este estudio ofrece una descripción del estado de salud de los niños, niñas y adolescentes alemanes entre los 0 y 17 años de edad, así como su desarrollo en el

tiempo. Comprende una cohorte de niños, niñas y adolescentes que son seguidos y evaluados longitudinalmente (Robert Koch Institut [RKI], 2005).

> Se llevó a cabo una prueba piloto en los años 2001 y 2002 con 1630 participantes, donde se estandarizaron y validaron los instrumentos (Kurth et al., 2008). Durante sus primeros tres años de recolección (2003-2006), se entrevistó a 17,641 participantes, en 178 ciudades de Alemania. Desde el 2009, el estudio continúa como un estudio longitudinal que hace parte de los datos para monitoreo en salud del país (RKI, s. f.)

La línea de base (2003-2006) se enfocó en estudiar el estado de salud, los comportamientos en salud, las condiciones de vida, los factores protectores y de riesgo y la utilización de servicios de salud. La primera serie dio continuidad a la línea de base en los años 2009-2012. En este caso se expandió el rango de edad hasta los 24 años, al incluir a los participantes del estudio inicial. En esta ocasión el estudio indagó por la salud física, la salud mental, los comportamientos en salud y las condiciones generales que inciden sobre la salud (biológicas, psicológicas y del entorno social) (RKI, s. f., Lang et al., 2007)

Los cuestionarios estandarizados recogen información sobre aspectos del desarrollo, de la salud y del cuidado de los diferentes grupos etarios (0-2, 3-6, 7-10, 11-13, 14-17); además indagan por variables socio-demográficas, por la percepción de bienestar, por la estructura familiar, por el entorno social y por las condiciones de vivienda (Neuhauser, Dippelhofer & Hölling, 2002). También se aplican otros instrumentos como el CSHCN *(Children with Special Health Care Needs),* el SDQ *(Strength and Difficulties Questionnaire)*, el SCOFF-5 para detectar síntomas de trastornos de la conducta alimentaria, o el KINDL-R para evaluar la calidad de vida relacionada con la salud. Igualmente el *Family Climate Scale* para la evaluación del ambiente familiar y los recursos sociales con la escala *Social Support Scale*. Se recogió además, mediante un cuestionario semi-cuantitativo por correo físico, información sobre el consumo de alimentos (Kurth et al., 2008). Los cuestionarios del estudio están disponibles en PDF mediante solicitud al RKI.

Con una entrevista médica asistida por computador, se obtiene la historia médica de los sujetos participantes y de sus padres, madres, cuidadoras o cuidadores que los acompañan. La entrevista además indaga por algunas condiciones crónicas (ej. dermatitis, asma, bronquitis, neumonía, otitis, patologías cardiacas, anemia, convulsiones, patologías tiroideas, diabetes, escoliosis y migraña), así como por el uso de medicamentos (Kurth et al., 2008).

También se obtuvieron mediciones antropométricas y estado puberal (pre-menarquia o post-menarquia), el último mediante reporte de cambios en la voz y la aplicación de dibujos estandarizados donde se pedía una auto-estimación del crecimiento de vello púbico. Tensión arterial y frecuencia cardiaca para los participantes entre los 3 y los 17 años de edad, y ecografía de tiroides a todos los niños y niñas de 6 años o más. Se tomaron químicas sanguíneas y perfil bioquímico, creatinina y parcial de orina (Kurth et al., 2008).

Encuesta Longitudinal De La Primera Infancia (ELPI). La encuesta longitudinal ELPI busca "incrementar la información estadística disponible y avanzar en la conformación de datos que permitan realizar un seguimiento de la primera infancia y permitan la evaluación de las políticas públicas en el sector" (Behrman, Bravo & Urzúa, 2010a, p. 31). Sus objetivos son:

Cuantificar y caracterizar, según variables demográficas y socioeconómicas, a los hogares de los(as) niños(as) entre 6 meses y 7 años.

Caracterizar a la población en estudio en términos de sus habilidades cognitivas, habilidades socioemocionales e información antropométrica tanto al nacer como al momento de la entrevista.

Caracterizar a la población en estudio en términos de su inserción en salas cuna y jardines infantiles, así como también a los padres en cuanto al conocimiento y percepción de los beneficios de las políticas en los ámbitos de salud, educación y protección a la infancia

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 279-293, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13116250314

Caracterizar a las madres trabajadoras en relación con el conocimiento y aplicación de las normas de protección a la maternidad, establecidas en el Código del Trabajo, incluyendo el descanso de maternidad pre y postnatal, el fuero laboral y el derecho a salas cuna provista por el empleador (Bravo, 2012, diaps. 5-6).

Hasta la fecha se han llevado a cabo dos rondas. La primera se aplicó en el año 2010, a una muestra de 15.000 niños y niñas del país, nacidos entre el 2006 y el 2009. Por su parte, la segunda ronda se aplicó durante el año 2012, a una muestra aproximada de 18.000 niños y niñas, nacidos desde el 2009 al 2011. 15.000 de estos participantes corresponden al seguimiento de los participantes en el 2010 (Centro de Microdatos [CMD], 2012a, CMD, 2012b).

El estudio recolecta datos socio-demográficos de cada uno de los miembros del hogar, además de recoger información sobre el desarrollo en las áreas de desarrollo general, área física y área socio-emocional de los niños y las niñas participantes. Adicionalmente evalúa el estado cognitivo, socioemocional y físico de la madre o de la persona encargada del cuidado del niño o la niña, así como el ambiente familiar. Para esto se desarrollaron dos tipos de levantamiento de información, empleados en paralelo: una encuesta sociodemográfica para todos los hogares de los niños y niñas seleccionados, y la aplicación de instrumentos para la evaluación de las áreas cognitivas, socioemocional y física en niños y niñas desde los 6 meses a los 5 años de edad (véase Tabla 4),

Tabla 4. Instrumentos para la evaluación de niños y niñas ELPI 2012

Área	Tramo etario	ELPI 2012
Desarrollo general	6-83 meses, 30 días 6-83 meses, 30 días 30-83 meses, 30 días	TADI BDI-ST2 TVIP
Función ejecutiva	24-35 meses, 30 días (2-3 años) 24-35 meses, 30 días (2-3 años) 36-83 meses, 30 días (2-3 años en adelante) 36-83 meses, 30 días (2-3 años en adelante)	SDT PPT BDS HTKS
Socioemocional	6-8 meses, 30 días 9-14 meses, 30 días 15-17 meses, 30 días 18-71 meses, 30 días 72-83 meses, 30 días	ASQ:SE. 6 meses ASQ:SE. 12 meses ASQ:SE. 18 meses CBCL 1 CBCL 2
Física	0-84 meses 0-84 meses 0-84 meses	Altura Peso Circunferencia craneal
TADI: Test de aprendizaje y desarrollo infantil; BDI-ST2: Inventario de Desarrollo Battelle – Screening Test; SDT: Snack Delay Task; PPT: Pencil Taping Task; BDS: Backward Digit Span Task; HTKS: Head Toes Knees Shoulders Task.		

Fuente: Bravo, 2012. Adaptado por los autores.

así como para la evaluación en las mismas áreas a las madres o al sujeto cuidador principal (véase Tabla 5) (Behrman, J., Bravo, D. & Urzúa, S., 2010b).

Tabla 5. Instrumentos para evaluación de Madresso Cuidador Principal ELPI 2012

Área	ELPI 2012	ELPI 2012
Socioemocional	- - - BFI	Estadística de Depresión Post Parto Edimburgo PSI BFI
Cognitiva	Escala Digitos WAIS Escala Vocabulario WAIS	Escala Digitos WAIS Escala Vocabulario WAIS
Física	Peso Talla	Peso Talla
PSI: Parent Stress Index; BFI: Big Five Inventory; WAIS: Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos.		

Fuente: Bravo, 2012. Adaptado por los autores.

La encuesta a hogares está compuesta por 11 módulos para la versión 2010 y tres módulos adicionales para la versión 2012. Se divide en dos grandes secciones: la primera contiene preguntas destinadas a cada miembro del hogar, y la segunda contiene preguntas que se aplican solo al cuidador principal del niño o niña. El cuestionario en versión 2012 contiene los módulos: composición del hogar, educación, situación laboral, ingresos del hogar, historia laboral del cuidador principal, previsión social, activos y patrimonio, embarazo de la madre, aprendizaje y Programa Chile Crece Contigo, inmunización, cuidado infantil, padre biológico, hábitos/vida del hogar, significado del trabajo y responsabilidades familiares, y terremoto (CMD., 2012, Behrman et al., 2010a Bravo, 2012).

4. Discusión

La búsqueda de documentos que reporten los métodos para caracterizar el estado de salud y bienestar de la primera infancia nos reveló importantes vacíos en la literatura biomédica y de las ciencias sociales. Esto se debe en primer lugar a que *caracterización* no existe como término científico, exigiendo ello que se recurra a términos alternativos de los tesauros, lo que dificulta la construcción de estrategias de búsqueda.

Como resultado de las limitaciones para usar el término caracterización, surgió la necesidad de indagar por los orígenes del mismo, revisar la definición de los términos equivalentes y algunos conceptos descritos que están relacionados, para buscar posibles definiciones y usos dentro del contexto de la investigación:

En primer lugar, revisamos el origen etimológico del término, encontrando que *caracterizar* se define como: "determinar los atributos peculiares de alguien o de algo, de modo que claramente se distinga de los demás" (Real Academia Española [RAE], 2013) y *caracterización* como "acción y efecto de caracterizar o caracterizarse" (RAE, 2013). También consideramos la demografía como posible origen académico del término, teniendo en cuenta que un hallazgo común en las publicaciones que hablan de caracterización es mostrar los datos demográficos de la población en estudio. En este sentido, es notorio que aunque el término caracterización no se encuentra en los tesauros de la BVS, de la Unesco o de las bases de datos, se usa frecuentemente en la literatura hispano-hablada para la descripción de una población, más que todo con respecto a sus características sociodemográficas (estrato, edad, género).

En segundo lugar, de los términos equivalentes a caracterización (véase Tabla 1), resalta el término *population characteristics* (características poblacionales), definido como: cualidades y caracterización de los distintos tipos de poblaciones dentro de un grupo social o área geográfica, con énfasis en la demografía, en su estado de salud y en los factores socioeconómicos[1] (PubMed, s. f.) Por su parte,

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 279-293, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13116250314

el término *assessment* surgió con frecuencia durante la revisión, pudiendo ser el equivalente a caracterización. En dicho sentido, encontramos definiciones como la que dan McAfee, Leong & Bodrova, 2004 (citados en Snow & Van Hemel, 2008): es un término usado de manera ligera para referirse a cualquier tipo de valoración en niños y niñas en edad temprana.

En un sentido más estricto, corresponde a la recolección de información de múltiples indicadores y fuentes de evidencia, que se organiza, se interpreta y se evalúa para conducir a una valoración[5]. Adicionalmente, es un procedimiento para la obtención de información con el uso de instrumentos estandarizados *(formal assessment)* u otros medios *(informal assessment)* que se usa para la comprensión de las características de los niños y las niñas o de los programas (Council of Chief State School Officers, 2008 en Snow & Van Hemel, 2008). Finalmente, un documento de soporte para el programa escocés *Getting it Right for Every Child* describe el término como un proceso continuo de recopilación y estructuración de información, con el fin de indicar las acciones necesarias para maximizar el potencial de los niños[1] (Scottish Government, 2005).

Dicho lo anterior y con base en el análisis de los estudios presentados, la caracterización (o *assessment)* cumple propósitos diversos y es una parte integral de la mayoría de programas para la primera infancia (Snow & Van Hemel, 2008). Comúnmente trata de una recopilación de información desde múltiples indicadores y fuentes, a fin de tomar decisiones instruidas e informadas, ya sea a nivel individual o colectivo. La caracterización busca estudiar la gama amplia de dominios del desarrollo, incluyendo el bienestar físico y el desarrollo motor; el desarrollo social y emocional; el desarrollo del lenguaje y la cognición; y la salud en general, además aspectos familiares y comunitarios de los niños y las niñas. Para esto, se hace uso de herramientas de recolección de datos, aplicación de escalas de desarrollo, valoraciones antropométricas y nutricionales, escalas para la medición de habilidades sociales y escolares, y bienestar y calidad de vida.

En su mayoría, los programas de infancia están dirigidos a mejorar los desenlaces *(outcomes)* de desarrollo y bienestar de los niños y las niñas. La evaluación de estos desenlaces se da en términos de diferentes categorías (ej. cognitivo, social, salud, familiar) dependiendo del enfoque y objetivos del programa. Los desenlaces son aquellos que la evidencia científica ilustra como los más importantes para mejorar la vida y el futuro de los niños y las niñas, y para reducir las inequidades.

Entre más holístico sea el programa más interdependientes son estos desenlaces, partiendo del reconocimiento que al desarrollo temprano se da desde diferentes dimensiones, y sabiendo que hay requisitos básicos de apoyo de la familia y de entornos favorecedores para que los niños y las niñas crezcan y se desarrollen hasta alcanzar su máximo potencial. Cada desenlace es evaluado a través de indicadores que son medidos mediante instrumentos previamente revisados y validados. En la actualidad existe diversidad de instrumentos que evalúan el desarrollo de niños y niñas y su multi-dimensionalidad; los programas combinan estos instrumentos para cubrir todas las áreas del desarrollo según sus objetivos.

Adicionalmente, la caracterización o *assessment* se usa para priorizar y planear intervenciones partiendo de los hallazgos que comprenden los niveles individual, local y colectivo, para guiar acciones y ofrecer servicios con base en las necesidades identificadas, para evaluar procesos y resultados o impacto del programa, y para medir la oferta y demanda de servicios de salud a nivel local o estatal.

Los estudios tienen en cuenta la cobertura poblacional y de servicios de cada programa, la duración del mismo y los recursos materiales y humanos disponibles. Estas características determinan la complejidad de los estudios y la difusión de resultados que logran hacer los programas. Se resalta la necesidad de que los programas de primera infancia en el mundo realicen una mayor difusión de metodologías, enfoques y resultados para enriquecer el conocimiento en este tema, compartir experiencias y evitar la duplicación de esfuerzos. La principal limitación que encontramos en esta revisión fue la ausencia del

5 Traducido del inglés.

descriptor caracterización en las bases de datos, por lo que sugerimos que este se construya e integre a los diccionarios, ya que es un término ampliamente utilizado pero pobremente definido. Es posible que esto tenga relación con una notoria ausencia de reportes metodológicos para la caracterización en la literatura científica, pues la mayoría de documentos donde encontramos este tipo de información corresponde a literatura gris (el 80%). Como recomendación, sugerimos que esta literatura informal -a la cual no es posible acceder a través de los protocolos definidos para una revisión rigurosa y sistemática de la literatura- se escriba a modo de artículo científico para que permita una consulta más asequible y reproducible. Otro vacío que encontramos es que gran parte de las publicaciones indexadas corresponden a la presentación y análisis de resultados, o al reporte de estrategias de evaluación de las intervenciones desarrolladas por los estudios o programas, mas no a la descripción de sus métodos ni a la de su diseño. Consideramos que es importante que se reporten los métodos de diagnóstico situacional -y no solo los resultados de estos ejercicios- en literatura científica, a fin de que estén disponibles para su consulta y sirvan como base para formular propuestas con objetivos similares o para proponer nuevas y mejores estrategias de diagnóstico. Un buen ejemplo para estas dos recomendaciones son las publicaciones indexadas del estudio *KiGGS*, el único que ofrece descripciones metodológicas detalladas en literatura indexada, y que puede usarse como referencia para el reporte oficial de los métodos en estudios similares (Dölle, R., Schaffrath, R. A. & Stolzenberg, H., 2007, Filipiak-Pittroff, B. & Wölke, G., 2007, Hölling et al., 2007, Kamtsiuris et al., 2002, Kamtsiuris, Lange & Schaffrath, R. A., 2007). Por otro lado, se observa en los resultados que, por lo general para la caracterización, se da un uso complementario de técnicas de recolección de datos que buscan responder a una visión sistémica y ecológica del desarrollo. Sin embargo, en las metodologías revisadas se evidencia una falta de integración con metodologías cualitativas que podrían ser muy útiles para complementar la investigación cuantitativa. Por tanto, consideramos útil el uso de técnicas cualitativas que permiten explorar aspectos como las relaciones sociales, las formas de participación y las interacciones con el contexto de las niñas, los niños y sus familias, de tal forma que se logre una valoración integral para la comprensión de las prácticas de cuidado de la salud y el desarrollo en los primeros años de vida.

Lista de referencias

Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, J., Normand, J. & Carande-Kulis, V. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, *24 (3), pp. 32-46. doi:10.1016/S0749-3797(02)00655-4*

Australian Institute of Family Studies (2012). *Wave 5 general brochure 2012: Growing Up in Australia*. Recuperado el día 8 de octubre de 2012, de: http://www.growingupinaustralia.gov.au/pubs/brochures/w5generalinfo.pdf

Australian Institute of Family Studies (2013a). *About Growing Up in Australia: The Longitudinal Study of Australian Children (LSAC)*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de: http://www.growingupinaustralia.gov.au/about/index.html

Australian Institute of Family Studies (2013b). *Growing Up in Australia: The Longitudinal Study of Australian Children (LSAC)*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de: http://www.growingupinaustralia.gov.au/

Behrman, J., Bravo, D. & Urzúa, S. (2010a). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: Aspectos metodológicos y primeros resultados*. Universidad de Chile. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de: www.elpi.cl/documentos/Documento_Metodologico.pdf

Behrman, J., Bravo, D. & Urzúa, S. (2010b). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia. Anexo metodológico: instrumentos utilizados para la evaluación*. Universidad de Chile. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de:

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 279-293, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13116250314

http://www.dev-out.cl/sites/default/files/Anexo_Metodologico_Instrumentos_Psicologicos.pdf

Blumberg, S. J., Foster, E. B., Frasier, A. M., Satorius, J., Skalland, B. J., Nysse-Carris, K. L. & O'Connor, K. S. (2012). Design and operation of the National Survey of Children's Health, 2007. *Vital and Health Statistics. Ser. 1, Programs and Collection Procedures*, *(55), pp. 1-149.*

Blumberg, S. J., Olson, L., Osborn, L., Srinath, K. & Harrison, H. (2002). Design and Operation of the National Survey of Early Childhood Health, 2000. *Vital Health Stat 1.*, *(40), pp. 1-97.*

Boocock, S. S. (1995). Early Childhood Programs in other nations: goals and outcomes. *The Future of Children*, *5 (3), pp. 94-114.* Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de: http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/05_03_04.pdf

Bramlett, M. D., Foster, E. B., Frasier, A. M., Satorius, J., Skalland, B. J., Nysse-Carris, K. L. & Chowdhury, S. R. (2010). Design and operation of the National Survey of Adoptive Parents, 2007. *Vital and Health Statistics. Ser. 1, Programs and Collection Procedures*, *(50), pp. 1-154.*

Bravo, D. (2012). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: Primeros Resultados 2012. Universidad de Chile*. Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de: http://www.microdatos.cl/doctos/Bravo_ELPI_2013.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Massachusetts: Harvard University Press.

Caputo, M. & Gamallo, G. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 849-860.*

Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics, State and Local Area Integrated Telephone Survey (2013). *2011-2012 National Survey of Children's Health Frequently Asked Questions*. Recuperado el 19 de diciembre de 2013, de: ftp://ftp.cdc.gov/pub/Health_Statistics/NCHS/slaits/nsch_2011_2012/01_Frequently_asked_questions/NSCH_2011_2012_FAQs.pdf

Centro de Microdatos (2012). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia. Formato de encuesta 2012*. Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de: http://www.elpi.cl/documentos/ELPI_2012.pdf

Centro de Microdatos (2012a). *Informe resultados evaluaciones segunda ronda Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia*. Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de: http://www.elpi.cl/documentos/Resultados_Finales_Test2012.pdf

Centro de Microdatos (2012b). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia. Presentación.* Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de: http://www.elpi.cl/presentacion.php?id_s=1

Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *The Journal of Economic Perspectives*, *15 (2), pp. 213-238. doi:10.1257/jep.15.2.213*

Department of Health, United Kingdom (2000). *Framework for the assessment of children in need and their families*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de: https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Framework for the assessment of children in need and their families.pdf

Dölle, R., Schaffrath, R. A. & Stolzenberg, H. (2007). The German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS): data management. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *50 (5-6), pp. 567-572. doi:10.1007/s00103-007-0217-7*

Doyle, O., Harmon, C., Heckman, J. & Tremblay, R. (2009). Investing in early human development: timing and economic efficiency. *Economics & Human Biology*, *7 (1), pp. 1-6. doi:10.1016/j.ehb.2009.01.002*

Filipiak-Pittroff, B. & Wölke, G. (2007). External quality assurance in the

German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS). Procedure and results]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *50 (5-6), pp. 573-577. doi:10.1007/s00103-007-0218-6*

Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry : The Journal of Mental Science*, *177, pp. 534-539.*

Hölling, H., Kamtsiuris, P., Lange, M., Thierfelder, W., Thamm, M. & Schlack, R. (2007). The German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS): study management and conduct of fieldwork. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *50 (5-6), pp. 557-566. doi:10.1007/s00103-007-0216-8*

Johnson, P. & Kossykh, Y. (2008). Early years, life chances and equality: a literature review. En: *Frontier Economics, Research report 7 (pp. 1-59)*. Recuperado el 3 de septiembre de 2012, de: http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/research/7_earlyyears_lifechances.pdf

Kamtsiuris, P., Bergmann, K. E., Dippelhofer, A., Hölling, H., Kurth, B. M. & Thefeld, W. (2002). Pilot study of The Child and Adolescent Health Survey: methodological aspects and procedure. *Gesundheitswesen (Bundesverband Der Ärzte Des Öffentlichen Gesundheitsdienstes*, *64 (1), pp. S99-106.*

Kamtsiuris, P., Lange, M. & Schaffrath Rosario, A. (2007). The German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS): sample design, response and nonresponse analysis. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *50 (5-6), pp. 547-556. doi:10.1007/s00103-007-0215-9*

Kurth, B., Kamtsiuris, P., Hölling, H., Schlaud, M., Dölle, R., Ellert, U. & Wolf, U. (2008). The challenge of comprehensively mapping children's health in a nation-wide health survey: design of the German KiGGS-Study. *BMC Public Health*, *8, p. 196. doi:10.1186/1471-2458-8-196*

Lange, M., Kamtsiuris, P., Lange, C., Schaffrath Rosario, A., Stolzenberg, H. & Lampert, T. (2007). Sociodemographic characteristics in the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS) - operationalisation and public health significance, taking as an example the assessment of general state of health]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 50 (5-6), pp. 578-589. doi:10.1007/s00103-007-0219-5*

Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1), pp. 205 - 217.* Recuperado el 9 de junio de 2014, de: http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a13

Myers, R. (2003). Notas sobre "la Calidad" de la Atención a la Infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (1), pp. 59-83.* Recuperado el 9 de junio de 2014, de: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/334/200

Neuhauser, H., Dippelhofer, A. & Hölling, H. (2002). Questionnaire and interview on physical health within the scope of The Child and Adolescent Health Survey. *Gesundheitswesen (Bundesverband Der Ärzte Des Öffentlichen Gesundheitsdien*stes)*, 64 (1), pp.17-22.*

PubMed (s. f.) *Population Characteristics-MeSH*. Recuperado el 16 de septiembre de 2013, de: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh/?term=population+characteristics

Pulido-Álvarez, A. C. & Giraldo-Huertas, J. J. (2011). *Caracterización de las condiciones individuales y familiares,*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 279-293, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13116250314

las prácticas cotidianas de cuidado, las formas de participación y las redes de apoyo que favorecen o limitan el cuidado de la salud para el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años en la región Sabana Centro de Cundinamarca y 5 municipios de Boyacá. (Protocolo de investigación). Recuperado el 14 de diciembre de 2013, de: http://www.inicioparejodelavida.org/aula/

Real Academia Española (2013). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 16 de diciembre de 2013, de: http://www.rae.es/

Robert Koch Institut (2005). *KiGGS-The German Health Survey for Children and Adolescents.* Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de: http://www.rki.de/EN/Content/Health_Monitoring/HealthSurveys/Kiggs/KiGGS-study-description.pdf?__blob=publicationFile

Robert Koch Institut (s. f.) *KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.* Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de: http://www.kiggs-studie.de/english/

Sanson, A., Misson, S., Wake, M., Zubrick, S. R., Silburn, S., Rothman, S. & Dickenson, J. (2005). *Summarising children's wellbeing: the LSAC Outcome Index. Technical Paper # 2.* Perth. Recuperado el 9 de octubre de 2012, de: http://www.growingupinaustralia.gov.au/pubs/technical/tp2.pdf

Sanson, A., Nicholson, J., Ungerer, J., Zubrick, S., Ainley, J., Berthelsen, D. & Wake, M. (2002). *Introducing the Longitudinal Study of Australian Children. LSAC discussion paper No.1*. Recuperado el 9 de octubre de 2012, de: http://www.growingupinaustralia.gov.au/pubs/discussion/dp1/discussionpaper1.pdf

Sanson, A., Prior, M., Garino, E., Oberklaid, F. & Sewell, J. (1987). The structure of infant temperament: Factor analysis of the revised infant temperament questionnaire. *Infant Behavior and Development, 10 (1), pp. 97-104. doi:10.1016/0163-6383(87)90009-9*

Scottish Government (2005). *Supporting paper 1: The process and content of an Integrated Framework and the implications for implementation. Integrated Assessment, Planning and Recording Framework*. Edinburgh: Scottish Executive.

Snow, C. & Van Hemel, S. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. Washington, D. C.: National Academy of Sciences. Recuperado el 18 de septiembre de 2012, de: http://www.nap.edu/catalog/12446.html

Soloff, C. & Sanson, A. (2003). Proposed Study Design and Wave 1 Data Collection Discussion Paper No. 2. *Australian Institute of Family Studies, 1-45.* Recuperado el 4 de diciembre de 2013, de: http://www.growingupinaustralia.gov.au/pubs/discussion/dp2/LSACDiscussionPaper2.pdf

Varni, J. W., Seid, M. & Rode, C. (1999). The PedsQL: measurement model for the pediatric quality of life inventory. *Medical Care*, *37 (2), pp. 126-39.*

Referencia para citar este artículo: Mieles-Barrera, M. D. (2015). Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 295-311.

Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso*

María Dilia Mieles-Barrera*

Profesora Universidad del Magdalena, Colombia.

Artículo recibido en octubre 11 de 2013; artículo aceptado en diciembre 13 de 2013 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):****Objetivos: Comprender las dimensiones y los aspectos relacionados con la calidad de vida; identificar percepciones, evaluaciones, aspiraciones, sentimientos y deseos de los niños y las niñas participantes relacionados con sus condiciones objetivas y subjetivas en la vida cotidiana; describir los aspectos identificados por niños y niñas como indicadores de bienestar o malestar. Alcance: Estudio pionero en la utilización de enfoque epistemológico cualitativo para la investigación en calidad de vida. Metodología: estudio de caso, técnicas participativas (taller lúdico reflexivo, mesa redonda, entrevista semiestructurada, grupos focales), tratamiento de la información con análisis temático. Resultados: los niños y niñas participantes asocian su calidad de vida con vivencias positivas y negativas derivadas de sus condiciones materiales de existencia, la familia, las amistades, la escuela, el reconocimiento público, los derechos, el uso de tecnologías y la satisfacción global. Conclusiones: la investigación permitió incorporar un abordaje más complejo e integral sobre la calidad de vida de la niñez, reafirmar la necesidad y las posibilidades de asumir a niños y niñas como sujetos de investigación per se, e identificar en cada una de las dimensiones las vivencias que les producen bienestar y malestar, como pistas que pueden dar origen a programas de promoción y prevención en las organizaciones sociales y estatales responsables del desarrollo de la niñez.*

Palabras clave: niñez, calidad de vida, derechos, desarrollo humano (Thesaurus de Ciencias Sociales Unesco).

Palabras clave autora: capacidades.

Quality of life of middle socio-economic stratum boys and girls: a case study

• ***Abstract (Analytical):*** *Objectives: To understand the dimensions and aspects related to quality of life: to identify the perceptions, assessments, aspirations, feelings and wishes of participating boys and girls in relation to the objective and subjective conditions of their daily lives; to describe the aspects identified by the boys and girls as indicators of wellbeing or discomfort. Scope: A pioneer*

---

* En este **artículo de investigación científica y tecnológica** (área de Psicología; subárea: desarrollo humano), presento los resultados obtenidos en el desarrollo de la tesis doctoral: *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia*, elaborada como requisito de grado por la autora, en el curso del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ofrecido por la Universidad de Manizales y el Cinde. La tesis fue dirigida por la Dra. Graciela Tonon y recibió financiación deFonciencias Universidad del Magdalena, mediante convenio especial de investigación No. 049. Se desarrolló de agosto de 2010 a febrero de 2013.

** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Magistra en Educación, Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Profesora Asociada Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia). Directora del Grupo de Investigación en Educación Infantil. Correo electrónico: mariadilia61@gmail.com

study that usesd the qualitative epistemological approach in quality-of-life research. Method: Case study participatory techniques (games-based reflexive workshop, round table discussion, semi-structured interview, focus groups) and processing information through thematic analysis. Results: The participating boys and girls associate their quality of life with positive and negative experiences based on existing material conditions, family, friendships, school life, public recognition, rights, the use of technologies and global satisfaction. Conclusions: This study involved the incorporation of a more complex and integral approach to children's quality of life research, reaffirms the need and the possibilities to consider boys and girls as research subjects per se and identifies each of the dimensions and experiences that generate welfare and discomfort and can inform promotion and prevention programs in social and State organizations that are responsible for childhood development.

Keywords: childhood, quality of life, rights, human development (Social Science Unesco Thesaurus)

Author Keywords: capabilities.

Qualidade de vida de meninos e meninas de estratos sociais médios: estudo de caso

- ***Resumo (analítico):*** *Objetivos: Compreender as dimensões e os aspectos relacionados com a qualidade de vida; identificar as percepções, avaliações, aspirações, sentimentos e desejos dos meninos e das meninas participantes relacionados com as suas condições objetivas e subjetivas na vida cotidiana; descrever os aspectos identificados pelos meninos e pelas meninas como indicadores de bem-estar e mal-estar. Alcance: Estudo pioneiro na utilização do enfoque epistemológico qualitativo para a pesquisa em qualidade de vida. Método: Estudo de caso, técnicas participativas (seminário lúdico reflexivo, mesa-redonda, entrevista semi-estruturada, grupos focais), tratamento da informação com a análise temática. Resultados: Os meninos e as meninas participantes associam sua qualidade de vida com vivências positivas e negativas derivadas das condições materiais de existência, a família, as amizades, a escola, o reconhecimento público, os direitos, o uso de tecnologias e a satisfação global. Conclusões: A pesquisa permitiu incorporar uma abordagem mais complexa e integral sobre a qualidade de vida da infância, reafirmar a necessidade e as possibilidades de assumir meninos e meninas como sujeitos de pesquisa per se e identificar, em cada uma das dimensões, as vivencias que lhes produzem bem-estar e mal-estar como pistas que possam dar origem a programas de promoção e prevenção nas organizações sociais e estatais como responsáveis no desenvolvimento da infância.*

Palavras-chave: infância, qualidade de vida, direitos, desenvolvimento humano (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavra-chave da autora: capacidades.

-1. Introducción. -2. Diseño metodológico. -3. Resultados y discusión. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Como resultado del estudio sobre el tema y el desarrollo del trabajo de campo, he asumido que cuando se aborda el conocimiento de la calidad de vida (CV) se intenta comprender de manera compleja cómo el devenir de una persona está marcado por condiciones externas (económicas, culturales, sociopolíticas, educativas, ambientales, entre otras), que favorecen o entorpecen la expansión de sus libertades, el despliegue de sus capacidades y sus oportunidades de agenciamiento, como perspectivas de desarrollo humano; y a la vez se estudia cómo estos y otros aspectos relacionados con el proyecto de vida, los valores, los vínculos afectivos, las aspiraciones, los intereses, los deseos y las biografías particulares, inciden en la percepción que la persona tiene sobre su propia vida y en la satisfacción o insatisfacción

*DOI:*10.11600/1692715x.13117131213

que experimenta en distintos ámbitos de la misma, expresada en juicios y estados afectivos positivos y negativos presentes en la vida cotidiana, como manifestación de su subjetividad (Mieles-Barrera&Tonon, 2012, en proceso de publicación).

Estas circunstancias confieren al concepto CV un carácter interpretativo con gran potencial para la comprensión de la vida de las personas y de los grupos humanos en contextos particulares, y como referente para valorar las vivencias cotidianas (Tonon, 2009). En esta perspectiva, la investigación en calidad de vida se ha dirigido a la configuración de dimensiones básicas a partir de las apreciaciones referidas por las personas como importantes en su empeño por tener una existencia digna y gratificante. Estas percepciones personales a su vez están permeadas por patrones culturales, psicológicos, estructuras sociales, características demográficas, edad, género, creencias religiosas, entre otros aspectos, que inciden en la diversidad de apreciaciones que las personas expresan sobre sí mismas y sobre las instituciones públicas y privadas de los contextos en que viven y que relacionan con su bienestar (Lora, 2008).

Desde los años cincuenta, en el proceso de consolidación del Estado de Bienestar, la investigación emprendida desde los diferentes campos de aplicación del concepto se centró exclusivamente en la evaluación de la calidad de vida de los sujetos adultos; solo hasta la década de los ochenta del siglo pasado se iniciaron proyectos relacionados con niños, niñas y adolescentes (Huebner, 2004). Un aspecto que ha influido en el creciente interés por conocer la vida de los pequeños y pequeñas desde su propia perspectiva es la Declaración sobre los Derechos del Niño (Organización de la Naciones Unidas, 1989), que les ha dado mayor visibilidad en el espacio de lo público y de lo privado.

Estas nuevas miradas han permitido problematizar concepciones adultas que asumen a los niños y niñas como sujetos pasivos que se adaptan a las influencias del medio, para pensarlos y promoverlos como constructores y constructoras de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos que rodean su existencia y la de las comunidades inmediatas y más generales, y de generar alternativas o proyectos que contribuyan a la superación de las situaciones desfavorables (Hart, 2001, Cussianovich & Márquez, 2002, Tonucci, 2007, Sabo, 2008, Mieles-Barrera & Acosta, 2012).

Al comprender más ampliamente que la niñez es el punto de partida para construir una buena calidad de vida, se ha empezado recientemente a aplicar al ámbito de la niñez y la adolescencia el acertado principio planteado por Campbell, Converse y Rodgers (1976, citados por Casas, 1996), cuando afirmaron que las dimensiones subjetivas de la calidad de vida deben incluir percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los propios sujetos implicados. En este sentido, en el presente estudio me propuse trascender la mirada adulta predominante en este tipo de investigación, que asume a los niños y niñas solo como objeto de estudio —desconociendo el sentido político del concepto—,y la utilización generalizada de instrumentos de recolección de información como escalas, cuestionarios o encuestas.

En esta perspectiva, la investigación se inscribe en el giro interpretativo dado por las ciencias sociales a partir de los años 60 —que posibilita reconocer una mayor agencia en los sujetos sociales—, y en la preocupación por comprender por derecho propio las ideas, actividades y experiencias cotidianas de los niños y niñas, en la vía de aportar a la construcción de un nuevo paradigma, cuyos contenidos pueden ser variables, pero que engloba características típicas, como son: a) se propugna que niños y niñas sean sujetos de estudio *per se*; b) que puedan hablar con su propia voz sobre sus experiencias; c) que se contemple la niñez como parte de una estructura social dada; d) que se estudie a niños y niñas desde una dimensión presente, y no solo

en tanto futuros sujetos adultos (Brannen & O'Brien, 1996). Además, James y Prout (1997) añaden a estas las de e) el reconocimiento de la relación existente entre la niñez y otras categorías sociológicas como el género o las clases sociales; f) la consideración de niños y niñas como agentes activos en la construcción de su vida social; g) la idoneidad de los métodos cualitativos para su estudio y, finalmente, h) la presencia de una «doble hermenéutica» que vincula este nuevo paradigma con la tarea de reconstrucción de la niñez en las sociedades modernas.

La selección de niños y niñas de estratos medios de la sociedad responde a una preocupación por su invisibilización —considerando el necesario énfasis que últimamente se ha dado a los sectores en desventaja socioeconómica—, y a la consideración del papel fundamental que cumplen los sectores medios en la generación de ingresos y de opinión pública, en el consumo, en el mantenimiento de la democracia, en las movilizaciones que buscan construir nuevos pactos sociales y en el logro de dos objetivos básicos de desarrollo: la superación de la pobreza y de la desigualdad.

Para contribuir al avance teórico de la investigación en CV, articulé el concepto con las perspectivas de derechos, de desarrollo humano y capacidades, considerando que la complejidad de vida de los niños y niñas requiere expandir los enfoques mediante los cuales se comprenden e interpretan sus vivencias, y a la vez para responder a una concepción más holística de las personas y sus contextos, asunto clave en los estudios sobre calidad de vida.

La perspectiva de derechos es relevante en cuanto se convierte en un paradigma para analizar, interpretar y dar respuesta a las condiciones y circunstancias en que transcurre la vida de niños y niñas; contribuye a su reconocimiento como actores sociales y a la consideración de la infancia como elemento permanente de la estructura social que debe ser atendida en el presente (Pilotti, 2001, Baratta, 2007, Gaitán, 2006, Galvis, 2006).

El enfoque de desarrollo humano (Max-Neef, 1998, Sen, 1999, 2000) permite comprender el desarrollo de cada persona como el objetivo final de cualquier sociedad, al tener en cuenta que en cualquier cálculo social, las ventajas individuales son esencialmente importantes. Sen (2000) propone un marco para evaluar el desarrollo humano en relación con la calidad de vida, a través de conceptos clave como: funcionamientos (lo que una persona es capaz de ser o hacer al vivir); capacidad (combinaciones alternativas de funcionamientos valiosos que constituyen la base para elegir y actuar, ligados a la libertad y a la autodeterminación de las personas); oportunidades (combinación entre habilidades propias de las personas y factores del entorno familiar, social, político, educativo, económico, disponibles para cada ser humano); libertad (posibilidad de ser agentes activos de su propio desarrollo y escoger el tipo de vida que quieren vivir); y agencia (posibilidad que tiene una persona de conseguir metas y encarnar valores, que tiene razón para elegir en el curso de su proyecto de vida).

Nussbaum (2005, 2012) plantea el enfoque de capacidades como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida y como una teorización sobre la justicia social básica. Destaca la complementariedad entre el enfoque de capacidades y el enfoque de derechos, en cuanto los derechos solo pueden ser garantizados a las personas si están presentes en ellas las capacidades relevantes para funcionar. La CV se define por las capacidades que pueden desarrollar y ejercer efectivamente en su vida cotidiana las personas en una situación política, social y económica concreta, y se funda en la dignidad del ser humano y en la vida digna que debe llevar.

Para evaluar la CV, Nussbaum (2012) propone una lista de diez capacidades: 1) vida, 2) salud corporal o física, 3) integridad corporal o física, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) afiliación, 8) otras especies, 9) juego, 10) control sobre el propio entorno.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 295-311, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13117131213

2. Diseño metodológico

En coherencia con los fundamentos teóricos y los objetivos planteados, desarrollé la investigación desde la perspectiva epistemológica cualitativa (Santos, 2009, Guardián-Fernández, 2007, Creswell, 1998, Guba & Lincoln, 1985). Como tipo de investigación seleccioné el estudio de caso (Stake, 1998), destacando el carácter participativo, que permite la interacción con un grupo delimitado de niños y niñas. Ello me posibilitó utilizar distintas formas de enunciación para relatar experiencias, y para develar percepciones, vivencias y significados construidos por los sujetos participantes en torno a su CV.

Desarrollé la investigación en tres fases:

1) Constitución del caso con una muestra intencionada de doce niños (6 niñas y 6 niños) (Hammersley&Atkinson, 2001), de edades entre 7 y 10 años, escolarizados y pertenecientes a estratos socioeconómicos 3 y 4[1], seleccionados por su interés en participar. Obtuve el consentimiento informado de los padres y la autorización de las instituciones educativas.
2) Trabajo de campo y sistematización de información. Durante 6 meses desarrollé talleres lúdico-reflexivos, mesas redondas, entrevistas semi-estructuradas y diligenciamiento de un diario personal. Simultáneamente sistematizaba la información y definía las temáticas emergentes a abordar, así como la forma de hacerlo.
3) Desarrollo de tres grupos focales con nuevos niños y niñas seleccionados de acuerdo con las características del grupo inicial (15 niños y 15 niñas), con los cuales socialicé, discutí y complementé la información obtenida durante el proceso de investigación, con el fin de triangular y dar mayor solidez a la información obtenida.

Sistematicé la información utilizando como estrategia metodológica el análisis temático, que comprende cinco fases: fase 1: familiarización con la información; fase 2: generación de categorías o códigos iniciales; fase 3: búsqueda de temas; fase 4: revisión de temas; fase 5: definición y denominación de temas (Braun & Clarke, 2006, Mieles-Barrera, Tonon & Alvarado, 2012).Para la validación del conocimiento construido utilicé criterios propios de la investigación cualitativa: credibilidad, posibilidades de confirmación, saturación, significado en contexto, patrones recurrentes y posibilidades de transferencia a casos similares (Leininger, 2003).

3. Resultados y discusión

Las técnicas de investigación mencionadas me permitieron tener un acercamiento genuino a la vivencia expresada y sentida por los niños y niñas participantes, haciendo posible configurar símbolos, significados y significantes que les ayudaron configurar y encarnar su propio discurso sobre la CV. A partir de esta densa y variada información formulé los temas y códigos que recogen lo que para ellos y ellas es crucial en su calidad de vida. Propuse desde la teoría algunos tópicos, con el propósito de provocar la reflexión de las personas participantes (derechos, vida pública y uso de tecnologías); los demás surgieron de las percepciones, aspiraciones, sentimientos, evaluaciones, hechos y deseos expresados por los chicos y chicas. Así se configuraron los temas finales, descritos en la siguiente tabla.

1 Constaté su pertenencia a estos estratos con la revisión de recibos de servicios públicos. Los estratos socioeconómicos en Colombia quedaron establecidos en el Artículo 102 de la Ley 142 de 1994, en el que se definen seis estratos socio-económicos: 1, bajo-bajo; 2, bajo; 3, medio-bajo; 4, medio; 5, medio-alto; 6, alto.

*DOI:*10.11600/1692715x.13117131213

Tabla No. 1. Dimensiones de la calidad de vida.

TEMAS	CÓDIGOS
CONDICIONES DE VIDA	Situación económica y laboral de los padres y madres Vivienda Alimentación Salud Medio ambiente Recreación/juego
FAMILIA	Composición familiar Actividades y tiempo compartido Relación con familia conviviente Relación con familia extensa Formas de apoyo y control
AMIGOS	Procedencia de amistades Actividades que comparten
ESCUELA	Interacciones sociales Participación escolar Apoyo en actividades académicas Apreciación de la escuela
VIDA PÚBLICA	Integración y participación en la comunidad Reconocimiento público Apreciación de la vida de niños y niñas en la ciudad
DERECHOS	Conocimiento y ejercicio de derechos Cumplimiento/vulneración de derechos
USO DE TECNOLOGÍAS	Tipo de tecnologías Uso de esas tecnologías Función que cumplen en la vida diaria
SATISFACCIÓN CON LA VIDA	Emociones Autoconcepto Metas y valores personales Apreciación global de felicidad

Fuente: Elaboración propia como resultado del trabajo de campo

Durante todo el proceso de investigación promoví al máximo la participación de los niños y niñas, respetando las formas enunciativas de sus percepciones, asumiéndolos como interlocutores válidos desde sus propios lenguajes plenos de sentido, desde sus mundos y biografías.

3.1. Condiciones de vida

La pertenencia a estratos medios de la sociedad de los niños y niñas participantes en la investigación, podría hacer pensar que aspectos básicos en la vida de una persona tales como ingresos, vivienda, alimentación, salud y recreación, son atendidos de manera satisfactoria; sin embargo, ellos y ellas nos

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 295-311, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13117131213

dieron importantes pistas para considerar que están distantes de ser favorables para la mayoría.

Los chicos y chicas participantes revelan su vulnerabilidad y la de sus familias en aspectos relacionados con la situación económica y laboral de los padres y madres: desempleados o desempleadas, con trabajos inestables o devengando salarios que no cubren los gastos de la familia, circunstancias que ven como amenaza en el presente y proyectan a futuro, en cuanto incidirá en los planes que tienen para sus vidas. Su percepción es clara, son "*medio ricos y medio pobres*" —a veces tienen dinero para gastar y otras veces tienen que recurrir al crédito o a la abstención.

De los 24 padres y madres de los niños y niñas participantes, 9 cuentan con trabajo formal relativamente estable y con una remuneración segura, desempeñándose como docentes, profesionales de la salud e ingenieros, 5 están desempleados o desempleadas, y 10 están entre quienes tienen pequeños negocios por su cuenta o tienen un trabajo a término fijo del que pueden ser despedidos en cualquier momento: *si mis padres pierden el trabajo la situación se pondría difícil, porque de eso vivimos, no tenemos más nada* (niño, 9 años).

Circunstancias relacionadas con la vivienda —contar o no con casa propia—, también inciden de manera significativa en la percepción de bienestar: quienes viven en casa propia (7) se muestran a gusto y la valoran independientemente de su tamaño o ubicación; quienes viven en casas de alquiler (5) anhelan que su familia pueda adquirir una que les permita tener un espacio propio donde puedan plasmar algo de la identidad y del sentido estético que van construyendo.

Las situaciones descritas coinciden con los planteamientos del informe de la Comisión Económica para América Latina —Cepal— (Franco, Hopenhayn & León, 2011); también con el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde, 2010), en los cuales se destaca que las clases medias de la región, a pesar de su incremento en los *últimos 15 años, se han configurado c*on unas características propias que las hacen diferentes del estereotipo que se tiene sobre la clase media en la mayoría de los países de la Ocde[2]. Su poder adquisitivo, su nivel educativo y su nivel de seguridad del empleo son diferentes a los de las economías más avanzadas. De acuerdo con la Ocde (2010), cuando se hace referencia a la clase media latinoamericana realmente se alude a un segmento de la población que ha superado la pobreza, pero que es:

> (…) económicamente vulnerable y, en numerosos aspectos, tiende a estar más cerca de los desfavorecidos que de los acomodados. Por ejemplo, pocos jefes de hogar de estrato medio poseen un título universitario, y muchos de ellos son trabajadores informales o corren el riesgo de caer en la pobreza en caso de enfermedad o desempleo. […]. Esta vulnerabilidad está estrechamente relacionada con la desigualdad, persistente y profundamente enraizada en la región [...].La clase media latinoamericana vive bajo la amenaza real de movilidad social descendente (p. 12).

Se conforman, entonces, clases medias diversas, dependiendo de la situación laboral, familiar y social, que presentan variadas situaciones e intensidades de fragilidad física, social, económica y psicológica, tal como se evidencia en los relatos de los niños y niñas participantes: *mi mamá pasa todo el día buscando trabajo, hace tiempo que no consigue y mi papá trabaja en un almacén como vendedor… pero gana poco* (niño, 10 años).

Esta vulnerabilidad está estrechamente ligada al hecho de que no se han constituido en una prioridad para el Estado, en cuanto no se presta atención a problemas como: los elevados niveles de informalidad en el trabajo; la fragilidad de estas familias en cuanto no reciben el apoyo requerido a través de las redes de protección social cuando pierden el empleo o sus fuentes de ingreso; es una población en proceso de envejecimiento que tendrá cada vez más dificultades para acceder al mundo del trabajo; y, las escasas posibilidades de acceder a

2 Hacen parte de la Ocde (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) los 34 países con mayores desarrollos económicos y sociales.

una educación pública de calidad para continuar procesos formativos que les permitan responder a la creciente competitividad del mundo laboral.

La nutrición, considerada por Sen (2000) como fundamental para lograr un desarrollo integral, es otro aspecto problemático; en sus relatos se evidencia que sus dietas están distantes de ser saludables. Consumen en mayor proporción alimentos ricos en carbohidratos, grasas y azúcares, y en menor proporción fibras, vegetales, proteínas, vitaminas y minerales. De los 12 niños y niñas del caso, 5 tenían sobrepeso, considerando la talla y edad. Si tenemos en cuenta lo planteado por Sen (1999) en cuanto a la interrelación entre lo que pasa en la niñez y la vida adulta, es de suponer que una alimentación como la descrita puede generar problemas de salud como hipertensión, diabetes, hiperlipidemia, entre otros, que se convierten en factores de riesgo para enfermedades cardiovasculares, metabólicas y musculo esqueléticas a mediano o largo plazo. Es necesaria en este caso una más amplia concientización de las personas adultas acerca de proveer e incentivar en los pequeños y pequeñas el consumo de dietas balanceadas y nutritivas.

Los niños y niñas presentan a menudo enfermedades que les impiden asistir a la escuela o desarrollar sus actividades cotidianas. Algunas de esas enfermedades como la diarrea, la fiebre, las gripas, están relacionadas con el consumo de agua o alimentos contaminados y con el deterioro del medio ambiente, problemáticas que podrían fácilmente evitarse al garantizar agua potable y saneamiento básico. Igualmente necesario es introducir mecanismos que hagan exigible por parte de las familias y la sociedad, derechos tan prioritarios como la salud, en cuanto la mitad de los niños participantes no tenía acceso a un buen servicio de salud.

Por otra parte, para la niñez es de singular importancia el cumplimiento de lo establecido en el artículo 31 de la CDN, que establece que los pequeños y pequeñas tienen derecho al juego, al descanso, al ocio, a actividades de recreo y a participar en la vida cultural y artística; estas actividades placenteras contribuyen en buena medida al desarrollo emocional, físico, social y cognitivo de los niños y niñas (Bellamy, 2002). En el caso de los niños y niñas participantes en la investigación, se evidencian limitaciones para su ejercicio, en parte por el excesivo énfasis de sus padres y madres en la obtención de logros académicos —algo muy propio de los sectores medios—, lo que les deja poco tiempo libre; también por la carencia de espacios seguros y atractivos donde puedan jugar y divertirse con otros u otras, y por la escasez de ofertas culturales y artísticas dirigidas a los pequeños: *hay muy pocos parques y están viejos y dañados, el que está por mi casa está destruido… así que no puedo salir a jugar (niño, 8 años)*

Tal como plantea Tonucci (2007), tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, los niños, niñas y adolescentes que viven en las ciudades carecen de espacios verdes y abiertos en los cuales jugar. La imposibilidad de satisfacer las necesidades primarias de los niños, especialmente la experiencia de jugar con sus amigos y amigas sin ser controlados por las personas adultas, en los años en los que se construye su personalidad e identidad, tiene un precio personal y social muy alto, que perjudica su formación como ciudadanos y ciudadanas.

En la fisonomía urbana del siglo XXI, el niño o niña ha perdido la calle como territorio de juego y punto de reunión. Con el juego, niños y niñas se encuentran con el mundo en una relación excitante, llena de misterios, de riesgos, de aventuras (Tonucci, 2007). El derecho al juego es para el autor no solo un derecho para los niños, niñas y adolescentes, sino también eje fundamental de la planificación de las políticas urbanas.

En estas circunstancias las chicas y chicos en general dedican su tiempo libre —después de hacer las tareas del colegio— a ver televisión, a jugar videojuegos —algunos con una carga de violencia preocupante como se verá más adelante—, a conversar con sus amigos a través de las redes sociales, a veces a ayudar en pequeñas actividades del hogar o salen con sus padres o familiares cercanos a centros comerciales.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 295-311, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13117131213

Estas limitadas opciones de utilización del tiempo libre generan en la mayoría de los chicos y chicas participantes una sensación de aburrimiento, de no tener nada que hacer, que como círculo vicioso los lleva a intensificar el tiempo en las pantallas. Así, junto a programas y juegos con calidad y formativos, acceden a otros de bajo contenido, videojuegos violentos e información presentada con crudeza: *En Xbox juego San Andrés, pelea callejera, arawak… es de matar, y a veces puedes robar…Tu puedes hacer misiones, disparar, robar, puedes coger sierras, matar personas, coger los cuchillos, las pistolas, pintar paredes, y no te dejes que la policía te mate… me divierto mucho* (niño, 9 años).

De igual forma, los niños y niñas a través de estos medios, se convierten en objetivo de la publicidad, en tanto sujetos persuasores del consumo ante sus padres y madres, exponiéndolos a una presión consumista. Muchas de estas situaciones las viven sin posibilidad de diálogo, de reflexión con los sujetos adultos, y aunque se ha investigado bastante acerca de estos temas, no hay teorías concluyentes en torno a su incidencia en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Lo que se conoce con mayor certeza es su relación con el sedentarismo y el consumo de alimentos poco saludables.

Ellos y ellas expresan que les gustaría practicar deportes, tener mayor contacto con la naturaleza, jugar, divertirse, pero la falta de dinero, para algunos, el poco tiempo de sus padres y madres y las escasas ofertas, para otros, les impide hacer realidad estos deseos.

Desde la perspectiva de las capacidades (Nussbaum, 2012) y del desarrollo humano (Sen, 2000) se están restringiendo a los niños y niñas oportunidades fundamentales para ejercer su libertad, desarrollar capacidades y lograr funcionamientos valiosos, ya que no se están aprovechando las ventajas del juego, la recreación, las actividades artísticas y culturales para lograr un mayor conocimiento de sí mismo y de los otros, desarrollar la creatividad, experimentar el goce, el placer y la posibilidad de ser creadores/autores, fortaleciendo su capacidad de agencia.

3.2. Relaciones filiales y amistades

Las niñas y niños participantes en la investigación valoran en grado sumo lo que la familia representa para ellos: el amor, la ternura, la seguridad, la protección, la compañía, la felicidad al estar y compartir juntos, la confianza que tienen especialmente con la madre, la ayuda que les brindan en sus tareas escolares, el respeto a sus derechos, los premios que les dan por su comportamiento y rendimiento académico, tener una relación cercana con su familia extensa, abuelas y abuelos, tíos y tías, primas y primos -en algunos casos conviven con parientes-, y la provisión de los aspectos materiales. A la vez les produce intenso malestar el poco tiempo que sus padres y madres les dedican, las disputas entre su padre y su madre por su manutención cuando se han separado o por otras razones, los castigos físicos y emocionales: *me gritan y me dicen que no puedo ver televisión, no me puedo levantar de la cama… me pegan con la correa de cuero* (niño, 7 años); la esporádica comunicación con el padre no conviviente, los frecuentes regaños y "cantaletas[3]", la soledad, el encierro, los conflictos entre su padre y su madre y con sus hermanas o hermanos, y la escasa libertad para desarrollar iniciativas; alguna chica participante escribió: *la única libertad que tengo es para escoger la ropa que me voy a poner* (niña, 9 años).

La familia como ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad y escenario de socialización, como entramado vincular en que se viven experiencias de intensa carga emocional, instituyentes de la personalidad, de la identidad, de las formas de relación humana y de la comprensión del orden social, representa para los niños y niñas una de las principales fuentes de bienestar o malestar.

Es así como la familia, en su papel de mediadora entre los individuos y la sociedad, tiene que ajustarse continuamente a las demandas emergentes. Esto implica transformaciones en las relaciones intra y

3 Tema que se repite insistentemente.

extrafamilares, en los procesos de crianza, en las competencias parentales, en la organización, en la configuración del clima familiar para facilitar a los hijos e hijas la transición por las distintas fases del desarrollo humano. En estas circunstancias la familia "se debate entre la persistencia del modelo patriarcal fundado en el castigo como elemento del poder y la entrada de la cultura de los derechos humanos, fundada en el respeto a la dignidad e integridad física y psicológica de quienes la conforman" (Galvis, 2011, p. 57).

En esta frágil dinámica de transformación que vive la familia, se evidencian aspectos que la fortalecen como grupo y que propician oportunidades de formación, socialización y construcción de sana subjetividad, pero también sinrazones que obstaculizan y enrarecen el ambiente, causan sufrimiento y fomentan frustraciones.

Las disfunciones que se presentan -como el maltrato a los hijos e hijas y entre cónyuges-, son situaciones que deben ser erradicadas desde la perspectiva de los derechos. "Pensar los derechos desde el interior de las familias es abrir la posibilidad para consolidar la cultura de la convivencia pacífica y respetuosa de la dignidad de las personas en los demás escenarios sociales y políticos" (Galvis, 2011). Como espacio de realización de los afectos y los sentimientos es también el escenario propicio de vivencia de los derechos humanos y la democracia. Cuando un niño o una niña percibe en su hogar el reconocimiento a la dignidad de la persona, cuando los padres y las madres orientan y respetan sus propuestas, los estimulan a realizar sus proyectos, cuando están atentos a cumplir las reglas que establecen en sus juegos y acuerdos, ese niño o esa niña se desarrolla en un ambiente apropiado para la conformación de la conciencia libre, autónoma y responsable.

Circunstancias adversas como las descritas por los niños y niñas dificultan la construcción de la capacidad de agencia, en cuanto no se desarrollan las competencias que permitan a las niñas y niños emprender sus propios proyectos e incorporarlos a las prácticas familiares y sociales, así como a intereses más amplios en la dimensión pública; no se propician, entonces,las condiciones para vivir plenamente los derechos humanos y las libertades fundamentales, considerados por Sen (2000) como las bases del verdadero desarrollo.

De otra parte, los iguales constituyen agentes de socialización cruciales en la segunda infancia, pues dada la naturaleza simétrica de las relaciones, los niños y niñas aprenden habilidades socioemocionales sofisticadas que no puede proporcionar el entorno familiar. Los amigos y amigas, de forma complementaria a la familia, contribuyen a la adecuada adaptación social del niño o niña. Familia e iguales cumplen funciones diferentes e insustituibles. Los amigos y amigas son determinantes en esta etapa de la vida.

Uno de los aspectos más importantes en la vida de los niños y niñas tiene que ver con las formas de socialización que desarrollan en esta etapa, lo que puede comenzar con la forma en que el niño o niña se relaciona con otros niños y niñas de su edad o más grandes, en la forma en que se integra en las distintas actividades lúdicas.

Numerosos autores y autoras han subrayado la importancia de las amistades infantiles, en cuanto a que "tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de buena salud mental" (Hartup, 1995, p. 408). Existe todo un conjunto de habilidades socioemocionales y sociocognitivas como la adopción de perspectivas ajenas, la comprensión de los estados mentales de los otros (deseos, creencias, intenciones) o la habilidad para procesar adecuadamente la información social, que se vinculan de un modo directo con el establecimiento y continuidad de las amistades infantiles. Estas fomentan la conducta adaptativa, cooperativa y prosocial, además de convertirse en un factor de protección (Hartup, 1995).

En esta implicación con los otros u otras, el niño o niña establece relaciones afectivas con sus iguales, vínculos más íntimos que proporcionan mayor proximidad emocional; por ello, tener limitaciones para interactuar de diversas formas con los amigos y amigas puede influir en distintos aspectos del desarrollo humano como el autoconcepto, la autoestima, y la construcción de una percepción más compleja de sí mismos. En general, los niños y niñas

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 295-311, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13117131213

participantes en la investigación evidenciaron dificultades para la interacción con sus amigos y amigas, tal como se establece en sus relatos: *en el colegio tengo poquitos amigos y por el barrio tampoco porque casi no salgo (niña, 9 años); mis amigos solo son del colegio pero casi no nos queda tiempo para jugar y hablar porque tenemos que hacer la fila para comprar la merienda* (niño, 7 años).

Desde la perspectiva de Nussbaum (2012), la capacidad de filiación es relevante y la ubica en la lista de las que deben ser alcanzadas por cada ser humano. Destaca la necesidad de participar en formas diversas de interacción social, ser capaces de imaginar la situación de otro u otra y disponer de bases sociales necesarias para que no se sienta humillación y sí respeto por nosotros mismos.

3.3. Escuela, ciudadanía y derechos

Los chicos y chicas participantes en la investigación valoran a la escuela como un lugar donde les enseñan —los maestros y maestras— y ellos y ellas aprenden. Saben que esos conocimientos les sirven para avanzar a los siguientes grados y llegar algún día a tener una profesión u oficio que les permita vivir como sujetos adultos. Uno de los momentos que más disfrutan es el recreo, donde pueden hablar con sus amigos y amigas y jugar —aunque este tiempo es escaso—. Así mismo, consideran gratificante sacar buenas calificaciones. Les producen malestar los castigos físicos, regaños y gritos de los maestros y maestras, que los baños estén sucios, las injusticias que a veces cometen los maestros y maestras castigando a quien no lo merece, que los más grandes acosen a los pequeños, las peleas entre compañeros o compañeras, las burlas y la exclusión que viven algunos por características personales o por su comportamiento considerado "problemático". Además, que casi todo el trabajo se desarrolle dentro del aula, con pocas oportunidades de interactuar con el contexto natural, social y cultural: *me aburre que siempre sea clase… clase, copia, copia…y que no hagamos otras actividades divertidas o muy pocas veces hacemos festivales culturales o deportivos* (niña, 10 años).

Estas experiencias de construcción de la subjetividad dan cuenta de niños y niñas que se apropian, se resisten o construyen respuestas imprevistas frente a lo que les brinda la escuela, y que buscan dotar de sentido a lo que viven allí; sin embargo, es notable desde sus vivencias que se da un escaso margen a sus deseos, intereses y procesos de pensamiento en el descubrimiento del mundo, a pensarse y reconocerse a sí mismos. De acuerdo con sus relatos, buena parte del trabajo se dedica a la copia de apuntes de lo que la profesora o el profesor explica o escribe en el tablero, y a hacer los ejercicios planteados en los libros de texto.

El discurso y práctica escolar, al estar centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento disciplinar y en el afán por contener los comportamientos que se salen del ideal construido por cada maestro o maestra, asume al estudiantado básicamente en su papel de aprendices y desconoce o ignora la integralidad de la persona; en estas circunstancias no circula en las instituciones un concepto como el de calidad de vida, calidad de vida educativa para este caso. Tal como lo plantea Vasco (1993), la jornada escolar es solo trabajo para maestros y maestras, y no vida, y para los estudiantes y las estudiantes es preparación para la vida; estas circunstancias demandan una transformación que ponga al centro la calidad de vida: desde el estado de los baños hasta la cafetería, desde la manera como se saluda y como se despide, desde el trato recibido hasta los muebles utilizados, y por supuesto, también como se enseña y evalúa. Todo eso es calidad de vida educativa, del maestro o maestra y del estudiante.

Teniendo en cuenta que la escuela representa el espacio donde transcurre buena parte de la vida cotidiana de los niños y niñas, un aspecto altamente preocupante que surge de las narrativas es la agresión que experimentan en la relación con sus compañeros o compañeras, y el castigo físico que utilizan los maestros y maestras: *lo que no me gusta del colegio es que los profesores les griten y les peguen a los niños…la seño*[4] *nos grita, nos regaña, nos pellizca y nos jala los pelos* (niño, 7 años);situaciones que contradicen las

4 Hace alusión a la profesora.

funciones centrales de la escuela relacionadas con la educación, formación, protección y enriquecimiento de la vida de los estudiantes y las estudiantes en un ambiente de respeto y ejercicio de los derechos de todos y todas.

Tal como se deriva del Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños (ONU, 2006),el castigo físico o agresión corporal tiene graves consecuencias en la salud mental y física de los niños y niñas, y se vincula al lento desarrollo de las aptitudes sociales, a la depresión, a la ansiedad, al comportamiento agresivo y a la falta de empatía o atención hacia los demás. Por consiguiente, no solo es perjudicial para el estudiante o niño o niña a quien se dirige, sino también para los docentes y las docentes, ya que provoca dificultades mayores, en tanto genera resentimiento y hostilidad, sentimientos que interfieren en las relaciones sociales del aula, haciendo la labor educativa más dura, menos gratificante y altamente frustrante.

Esta violencia escolar que se caracteriza por la arbitrariedad y el autoritarismo, se interpone en la contribución que debe hacer la educación a la mejora de la calidad de vida de niños y niñas, en cuanto se soporta en una concepción que desconoce al niño o niña como sujeto de derechos en ejercicio, sometiéndolos en muchos casos a tratos degradantes e injustos que menoscaban su dignidad humana. Nussbaum (2012) considera como una capacidad básica central la integridad física, referida en una de sus acepciones a estar protegidos de ataques violentos en cualquiera de sus modalidades.

Igualmente, Nussbaum (2012) destaca también en su lista de capacidades el papel fundamental de la educación en cuanto debe promover la utilización de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento en la producción de obras científicas, literarias, musicales, etcétera, y hacerlo de un modo 'verdaderamente humano', disfrutando de experiencias placenteras y evitando el dolor no beneficioso.

A pesar de todo lo que sucede en la escuela, los niños y las niñas no conciben sus vidas sin ella. *Sin escuela, estaría muy mal… qué haría…* (Niña, 8 años). Pero la valoran, sobre todo, como un lugar de encuentro con los otros, como uno de los pocos espacios de socialización que hoy se les permite en las sociedades urbanas a los niños y niñas de sectores medios.

Otra de las dimensiones que hacen parte del constructo de calidad de vida es la vida pública, entendida como la participación de los niños y niñas en grupos o espacios comunitarios, su reconocimiento como ciudadanas y ciudadanos.

Al considerar el desarrollo humano, Sen (1999, 2000) considera fundamental la habilidad para vivir con otros y participar en actividades sociales, y la formación para vivir como ciudadanos y ciudadanas activos y deliberantes.

Se entiende, entonces, que es realmente primordial para el desarrollo de la niñez la integración en la comunidad y el reconocimiento como actores sociales, bases para lograr la socialización política y la construcción de una ciudadanía activa. Sin embargo, a partir de las experiencias de los niños y niñas participantes se hace evidente que ellos y ellas —a excepción de un niño que pertenece a equipos de futbol y una niña vinculada a una institución de la sociedad civil— no participan en procesos propios de las comunidades en las que viven: *no estoy en ningún grupo ni del colegio ni de fuera, pero me gustaría estar* (niña, 9 años), situación que se deriva de concepciones arraigadas en los procesos de crianza y formación agenciados por las personas adultas que vinculan a los pequeños y pequeñas con incapacidad política y una ciudadanía incompleta que a su vez restringe las posibilidades para actuar en el terreno de lo público.

En contraste, desde la perspectiva de derechos se reconoce a los niños y niñas la capacidad para ejercer sus derechos civiles y políticos, en concordancia con la conquista de libertades básicas ligadas al logro de una buena calidad de vida, lo que implica el reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas —como sujetos políticos—, y la creación de oportunidades desde las políticas públicas, la familia, la escuela y la comunidad, para lograr mayor participación social de la niñez.

Por consiguiente, es necesario considerar a los niños y niñas como un grupo social clave de cara a la construcción de nuevos pactos sociales, lo que implica convocarlos a participar en las

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 295-311, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13117131213

decisiones políticas relacionadas con su vida, tal como uno de ellos propone: *Que reúnan a los niños y les pregunten sobre las obras que a ellos les gustaría que hicieran en la ciudad. Por ejemplo piscinas, parques, puentes, cines, colegios, centros comerciales, hospitales, museos* (niño 7 años). Ellos y ellas reclaman que su voz pueda ser escuchada, que los políticos y autoridades locales que deciden sobre los asuntos que atañen a sus vidas, se interesen en conocer sus apreciaciones y propuestas.

Ello exige de los individuos adultos una disposición genuina para aprender de los niños y las niñas, para entrar en diálogo con sus formas de ver y vivir la vida, para comprender que ellos y ellas poseen saberes y experiencias que son importantes a la hora de construir la vida pública. Es la participación en dinámicas sociales, deportivas, culturales y políticas lo que permite dar significado a la ciudadanía de los niños y las niñas (Baratta, 2007), lo que contribuye a la construcción de subjetividad política mediante la desprivatización del sujeto y la expansión de sus posibilidades de actuación en el mundo (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008). En estas circunstancias, ellos y ellas pueden asumirse como sujetos con capacidad de agencia para hacer una lectura comprensiva de la historia e iniciar acciones que contribuyan a su transformación.

Las circunstancias adversas que manifiestan los niños y niñas para su participación y reconocimiento se coligan con el malestar que les produce una ciudad hostil, que perciben como indiferente frente a su existencia, sucia, desorganizada, insegura y sin espacios para jugar, recrearse o participar en actividades que fomenten su ciudadanía.

Para los niños y niñas es evidente la indiferencia y negligencia de la clase dirigente, que no los tiene en cuenta en la generación de oportunidades para aprovechar su potencial y en la construcción de formas y espacios para la convivencia gratificante y armónica en la ciudad: *en la ciudad no nos tienen en cuenta… porque ellos están metidos en la política y no les prestan atención a los niños* (niña, 8 años).

En contraste, Nussbaum (2012) plantea como una capacidad central poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida, tener derecho a la participación política y a la libertad de expresión y asociación.

Al introducir la perspectiva de derechos en la comprensión de la información, importa sobre todo conocer el empoderamiento de los niños y niñas participantes desde este discurso, considerando la estrecha relación que existe entre el ejercicio activo de derechos y la calidad de vida (Nussbaum, 2005).

El paradigma de derechos es una visión del mundo y de la vida que parte de la idea de la persona como actor fundamental de los procesos de desarrollo y como constructor de la sociedad, y se fundamenta en la universalidad de la titularidad activa de los derechos para todos los seres humanos (Galvis, 2006).

Para Sen (2000), ser titular de derechos en ejercicio implica el dominio de la persona sobre un conjunto de bienes y servicios en un espacio de reconocimiento y participación social, en el que la familia, la sociedad y el Estado propician el desarrollo de las capacidades, de los valores y de la libertad que permiten encarnar esas titularidades y convertirlas en fuente de goce, de poder y de reclamo. En esta línea, Nussbaum (2005, 2012) considera que el lenguaje de las capacidades precisa y complementa el lenguaje de los derechos. Las personas solo podrán ejercer efectivamente sus derechos cuando existan medidas concretas para hacerlas verdaderamente capaces.

Los niños y niñas participantes manifiestan un significativo desconocimiento del lenguaje de derechos y del ejercicio de los mismos: ¿qué son derechos?... ¿son como las normas?... esa clase no me la han enseñado en la escuela (niña, 7 años); cuando se ignora o soslaya en el seno de la familia, en la escuela y en espacios sociales más amplios la vivencia de los derechos, existen pocas posibilidades de que el niño o niña pueda constituirse subjetivamente en portador o portadora, pues no se desarrollan las capacidades cognitivas, discursivas, afectivas y de actuación que permitan encarnarlos y reivindicarlos. Tal como plantea Sánchez (2004):

> La constitución del niño en sujeto de derechos es algo que no se declara, y su simple declaración ejerce pocos efectos.

> El problema seguirá siendo el mismo: si los derechos son derechos de la persona, cualidades y atributos del sujeto ¿cómo se forman subjetivamente en el niño sus derechos? […] Por lo demás, un niño solo es sujeto de derechos en la medida que se constituye como tal en su ejercicio; […] Solo en la medida que se ejercen llegan los derechos a convertirse en cualidades personales del sujeto (pp. 247-248).

La calidad de vida de los niños y niñas está estrechamente vinculada al cumplimiento y ejercicio de los derechos; así lo evidencian los niños y niñas participantes en esta investigación, quienes se sienten afectados por situaciones negativas presentes en su vida o en la de otros niños y niñas, relacionadas con el irrespeto a la vida, el maltrato, la baja calidad de la educación, la escasa participación y, lo más grave, el desconocimiento de que tienen derechos. Los chicos y chicas que se mostraron más críticos frente a estas situaciones fueron precisamente quienes han tenido oportunidad de reflexionar —así sea de forma limitada— sobre su condición de sujetos de derechos en la familia o en la escuela.

3.4. Satisfacción con la vida

Se deriva del grado de bienestar general percibido por los niños y niñas, relacionado con la imagen y la autovaloración, las emociones y sentimientos, sus ideales y su proyección al futuro.

En la segunda infancia —7 a 10 años—, es notable la creciente habilidad que muestran los niños y niñas para integrar informaciones particulares y construir una percepción más compleja de sí mismos. Esto significa que las competencias que ellos y ellas se atribuyen (académicas, deportivas, sociales, etc.) están fundamentadas en logros específicos y en la apreciación que reciben de los demás —especialmente de sus pares, de sus madres y de sus padres— lo que da origen a una valoración global de la valía personal, con especiales implicaciones en la construcción del autoconcepto y en la percepción de bienestar o malestar individual: *soy responsable y muy inteligente, amistosa, amable, cariñosa, muy juguetona* (niña, 10 años)*; soy respetuoso, buen estudiante, amigable, alegre* (niño, 8 años); *me gustaría ser fuerte, bonito, quisiera tener los ojos azules, ser blanco, tener el cabello largo* (niño, 8 años).

Las emociones, tal como plantea Nussbaum (2012), hacen parte de las diez capacidades humanas centrales, puesto que permiten ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; en esta etapa de la vida —7 a 10 años— es usual que los niños y niñas experimenten emociones contradictorias, situación que los niños y niñas participantes evidenciaron en cuanto les resultaba difícil establecer cuáles emociones eran más frecuentes, ya que en un lapso del día podían experimentar alegría, tristeza, aburrimiento, soledad, tranquilidad, entre otras. Lo que sí se establece con claridad es que esas emociones se relacionan de manera relevante con situaciones que viven en la familia, en la escuela, y con los pares.

Los valores y metas personales tienen relación con lo que Amartya Sen (2000), denomina capacidad de agencia, y están influenciados por el contexto social, la familia, los medios de comunicación, la educación y las oportunidades para participar en debates públicos, entre otros aspectos. Se relacionan con la idea que la persona tiene sobre el bien, e implican la capacidad de predicción y las posibles elecciones. En consideración a que estamos refiriéndonos a niños y niñas en edades tempranas, con pocas oportunidades para desarrollar su capacidad de agencia en cuanto están restringidos básicamente a la vida del hogar y de la escuela, se deriva que los valores e ideales que construyen se relacionan con el consumo habitual: *quiero ser un jugador de futbol internacional como Messi o Falcao* (niño, 8 años); *me gustaría ser cantante de rap, ser famoso, tener carros y novias* (niño, 7 años)*;*);n*o sé qué estaré haciendo en mi futuro… o tal vez seré diseñadora de modas o modelo* (niña, 9 años).

Es importante subrayar que las posibilidades de desarrollo humano están relacionadas con la ampliación de las libertades para que las personas descubran y elijan un tipo de vida considerada valiosa, lo que requiere apertura dialógica a otras perspectivas y horizontes

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 295-311, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13117131213

culturales, énfasis en el florecimiento y emancipación humana, desde la formación impartida en el hogar y la escuela, para ampliar la gama de valores y las opciones necesarias para la vida en la sociedad.

Finalmente, al igual que en la mayoría de investigaciones sobre calidad de vida, al hacer el balance de su felicidad global, entendida "como el grado en el cual un individuo juzga como favorable la calidad de su vida como un todo; en otras palabras: qué tanto le gusta la vida que lleva" (Veenhoven, 2007, p.8), fue evidente el sesgo de optimismo vital, que se considera más acentuado en los niños y niñas que en los sujetos adultos (Casas & Bello, 2012). Esta circunstancia permite explicar la disparidad en los resultados obtenidos durante el proceso de investigación y la evaluación que hacen de su vida, pues ante la pregunta sobre qué tan felices se sentían, la mayoría contestó que era feliz; solo los niños y niñas que experimentan a menudo situaciones conflictivas en el hogar y en la escuela se consideraron medianamente felices. El sesgo de optimismo vital varía también en función de la relación afectiva de los sujetos con el grupo de referencia, ya que el afecto momentáneo puede influir en la percepción de experiencias vitales y en el juicio global sobre la vida, pero no es sinónimo de satisfacción con la vida.

4. Conclusiones

Abordar la calidad de vida, tal como lo he hecho en esta investigación, significa incorporar una mirada más integral y compleja sobre la niñez.

Los niños y niñas evidenciaron a lo largo de la investigación que, así como viven experiencias positivas y satisfactorias en algunos campos de su vida, tanto en la familia como en la escuela y con sus amigos y amigas, también experimentan con frecuencia limitaciones y problemáticas que obstaculizan el desarrollo de su agencia, el despliegue de sus capacidades, el acceso a oportunidades, la formación como ciudadanos y ciudadanas deliberantes, la encarnación de sus derechos, el goce y expansión de la autonomía y las libertades fundamentales; también aparecen situaciones restrictivas como las escasas posibilidades de disfrutar de su infancia a través del juego con sus pares, el poco contacto con la naturaleza y la restringida utilización de los espacios públicos de la ciudad. Precisan también fortalecer las relaciones afectivas y de confianza con sus padres, madres y docentes, contar con buena salud, buena alimentación y un medio ambiente sano, sentirse seguros y protegidos ante los peligros que perciben. Todas estas situaciones afectan de manera significativa la calidad de vida en sus dimensiones objetivas y subjetivas.

Los resultados de esta investigación desvirtúan creencias erróneas: se evidenció el enorme potencial que tienen los niños y niñas para ocuparse de su vida, reflexionarla y producir conocimiento que apunte a mejorar las condiciones en que construyen sus biografías.
Desarrollar estudios con niños y niñas contribuye a empoderarlos como sujetos de investigación *per se,* en la perspectiva de superar vacíos teóricos y metodológicos que se evidencian en las ciencias sociales cuando se trata del colectivo infantil, teniendo en cuenta que muchos aspectos relacionados con su vida se estudian desde la perspectiva de los sujetos adultos. La metodología, técnicas e instrumentos construidos en esta investigación aportan alternativas de trabajo para convertir a los niños y niñas en interlocutores y protagonistas de procesos relacionados con su vida, tanto en el plano de la investigación como en opciones más amplias de actuación en el espacio de lo público.

El conocimiento logrado en esta investigación permite centrar la atención tanto en lo que les genera bienestar como en lo que les produce malestar. Ello proporciona importantes pistas que pueden dar origen a políticas públicas más globales de promoción y prevención que puedan hacerse efectivas desde los Gobiernos locales, las familias, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, atendiendo al principio de que es precisamente en la niñez donde se construyen las bases para una buena CV.

La calidad de vida, el bienestar de los niños y niñas, no puede seguir considerándose como un objetivo a futuro o una concesión altruista de la gente adulta, sino que constituye un derecho

que les asiste como seres humanos, un desafío que debe ser contemplado en el plano familiar, escolar y comunitario más cercano y de manera prioritaria en el campo de las políticas públicas que deben estar orientadas a tratar con mayor justicia y equidad a la niñez.

El camino está abierto para iniciar una discusión nueva sobre la niñez en esta ciudad, con la condición inaplazable de que las voces de los niños y niñas sean realmente escuchadas y tenidas en cuenta. Esta investigación ha demostrado una vez más que se tienen desafíos históricos, sociales, económicos, culturales, educativos, éticos y políticos con ellos y ellas, retos que es necesario afrontar de manera decidida en el presente.

Lista de referencias

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología. 6(11), pp. 19-43.*

Baratta, A. (2007). Democracia y derechos del niño. *Justicia y derechos del Niño, (9),pp.17-25.*

Bellamy, C. (coord.) (2002). *Deporte, Recreación y juego*. Nueva York: Unicef.

Brannen, J. &O'brien, M. (1996). *Children in families: Resarch and policy.* London: Falmer Press.

Braun, V.& Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2), pp. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa*

Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción Psicosociológica*. Barcelona: PPU.

Casas, F. & Bello, A. (coords.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: Unicef.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. New York: Sage Publications.

Cussianovich, A. &Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes.*Lima: Save the Children.

Franco, R.,Hopenhayn, M. &León, A. (2011). Crece y cambia la clase media en América Latina: una puesta al día. *Revista Cepal, (103), pp. 7-23.*

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad, 43(1), pp. 9-26.*

Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes titulares activos de derechos.* Bogotá, D. C.: Aurora.

Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy.* Bogotá, D. C.:Aurora.

Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Cecc, Agencia Española de Cooperación Internacional, Aeci.

Guba, E.& Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

Hammersley, M.&Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hart, R. (2001).*La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Unicef.

Hartup, W. W. (1995). The three faces of friendship. *Journal of Social and Personal Relationships, 12, pp. 569-574.*

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research, 66, (1-2), pp. 3-33.*

James, A. &Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*: *Contemporany issues in the sociological study of childhood*. Londres: Routledge Falmer Press.

Leininger, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En J. M. Morse (ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 295-311, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13117131213

Lora, E. (coord.) (2008). *Calidad de vida más allá de los hechos*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Fondo de Cultura Económica.

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana*. *Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad, Icaria Editorial, S.A.

Mieles-Barrera, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (10), pp. 681-693.*

Mieles-Barrera, M.D. & Tonon, G. (2012). *Investigar la calidad de vida desde el enfoque cualitativo*. En proceso de evaluación para publicación.

Mieles-Barrera, M.D., Tonon, G.& Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la Información desde la fenomenología social. *Universitas Humanística,(74), pp. 195-225.*

Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia, Centro de Investigación en Filosofía y Derecho.

Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.

Ocde(2010). *Perspectivas económicas de América Latina 2011. Centro de Desarrollo*. Paris: Ocde.

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño (CDN)*. New York: ONU.

Pilotti, F. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas, División de Desarrollo Social, Cepal-Eclac.

Sabo, K. (2008). *Youth participatory evaluation. Strategies for Engaging Young People*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Savethe Children (Suecia), Ediciones ABY-Yala.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y emancipación social.* México, D. F.: Clacso, Siglo XXI.

Sen, A. (1999). *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. Conferencias magistrales.* Harlem: Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tonon, G. (2009). Los estudios de calidad de vida y la perspectiva de la psicología positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad, 10, pp. 73-81.*

Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.

Vasco, C. E. (1993). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura, 30, pp. 4-12.*

Veenhoven, R. (2007). *Measures of Gross National Happiness*. Roma: Ocde.

Referencia para citar este artículo: Oyanedel, J. C., Alfaro, J. & Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 313-327.

Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile*

Juan Carlos Oyanedel**
Profesor Universidad de Santiago de Chile y Universidad del Desarrollo, Chile.

Jaime Alfaro**
Profesor Universidad del Desarrollo, Chile.

Camila Mella***
Profesora Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Artículo recibido en febrero 5 de 2014; artículo aceptado en abril 4 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen:*** *El artículo presenta los resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo infantil (ISCWeB), aplicada en Chile en el año 2012. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 2.734 niños y niñas, de 8, 10 y 12 años, residentes de las tres principales zonas urbanas del país. Los resultados dan cuenta de una alta satisfacción con la vida, existiendo diferencias al considerar las variables nivel socioeconómico y sexo, así como también distintos aspectos. Los ámbitos mejor evaluados corresponden a la familia, bienes materiales, y salud; en detrimento de aspectos como el barrio y el colegio. Asimismo, se observa que el conocimiento y percepción de que se respetan los derechos de los niños y niñas, disminuye con la edad. Las conclusiones enfatizan la necesidad de profundizar en el estudio de esta temática.*

Palabras clave: infancia, adolescencia, bienestar subjetivo infantil, calidad de vida, Chile, Derechos de niños y niñas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Subjective Well-being and Children's Quality of Life in Chile

• ***Abstract (analytical):*** *The article presents the results of International Survey on Children's Well-being (ISCWeB), carried out in Chile in 2012. The questionnaire was administered to a sample of 2.734 children, of 8, 10 and 12 year-old, residents of the three mayor urban areas of the country. Results show high levels of life satisfaction; however differences exist considering socio-economic and gender variables, as well as different aspects. Best rated aspects correspond to family, goods and health, detrimental to neighborhood and school. It is also noted that knowledge and perception that*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** presenta los resultados de la aplicación en Chile de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil (International Survey on Children's Well-being, ISCWeB), aplicada entre los meses de agosto y diciembre de 2012. Área: Sociología; subárea: Temas especiales.

** Sociólogo de la Universidad de Chile, Máster en Educación y Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona (España), Doctor en Derecho, Criminología, y Política Criminal de King's College London (Inglaterra), Doctor © en Educación y Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Director del Programa de Estudios Cuantitativos y Opinión Pública de la Universidad de Santiago de Chile e Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. Correo electrónico: juan.oyanedel@usach.cl

*** Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster en Intervención Psicosocial de Universidad de Barcelona (España), Doctor en Ciencias Sociales, de la Salud y Educación de la Universidad de Girona (España). Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (Chile). Correo electrónico: jalfaro@udd.cl

**** Socióloga y Diplomada en Métodos Estadísticos de la Universidad de Chile. Investigadora del Programa de Estudios Cuantitativos y Opinión Pública de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: camila.mella.s@usach.cl

the Children's Rights are respected, decreases with age. Conclusions emphasize the need of further research on this subject.

Key words: childhood, adolescence, childhood well-being, quality of life, Chile, Children's Rights (Social Science Unesco Thesaurus).

O Bem-estar Subjetivo e a Qualidade da Vida na Infância no Chile

• ***Resumo (analítico):*** *O artigo apresenta os resultados da Pesquisa Internacional sobre Bem-Estar Subjetivo Infantil (ISCWeB), aplicada no Chile, em 2012. O questionário foi aplicado numa amostra de 2.734 crianças, de 8, 10 e 12 anos, moradores das três maiores áreas urbanas do pai. Os resultados mostram uma alta satisfação com a vida, havendo diferenças quando se consideram as variáveis socioeconômicas e de gênero e, também, diferentes aspectos. As áreas melhor avaliadas correspondem à família, aos bens materiais, e à saúde, em detrimento do bairro e da escola. Nota-se, também, que o conhecimento e a percepção que os direitos das crianças sejam respeitados diminuem com a idade. Os resultados emfatizan a neccesidade dum estudio mais aprofundado sobre este assunto.*

Palavras-chave: infância, adolescência, calidade da vida, Chile, direitos das crianças (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Durante los últimos veinte años, el interés por medir e incorporar el enfoque del "bienestar subjetivo" ha crecido de manera significativa a nivel mundial, tanto en la actividad académica como en las políticas públicas (Calvo & Beytía, 2011, Oyanedel, Bilbao & Mella, 2013). Al respecto, el interés se ha centrado en estudios en población adulta, siendo escasas las investigaciones en niños, niñas y adolescentes (Huebner, 2004). En efecto, particularmente escasa es la evidencia sobre bienestar subjetivo y calidad de vida infantil en países no anglosajones (Ben-Arieh, 2005, 2008), en los cuales no existen mediciones periódicas y comparables entre poblaciones de contextos socioculturales diferentes (Casas et al., 2013).

El concepto de calidad de vida se define tanto respecto a las condiciones objetivas como subjetivas que garanticen el bienestar social, con énfasis en las distintas etapas de desarrollo vital (WHOQoL Group, 1995, Casas, 1999, Urzúa & Caqueo-Urízar, 2012). Desde las ciencias sociales, este último elemento es el que ha tomado mayor relevancia en los últimos años, definiéndose como "bienestar subjetivo". Este corresponde al componente psicosocial de la calidad de vida, y hace referencia a las percepciones que las personas tienen respecto de sus condiciones vitales -económicas, sociales, culturales, de salud, logros personales, entre otros- (Casas et al., 2013, Seligson, Huebner & Valois, 2003). De este modo, es un concepto que refiere a las evaluaciones -tanto positivas como negativas- que las personas tienen respecto a sus vidas, desde una perspectiva multidimensional (Lau & Bradshaw, 2010) en donde se integran aspectos de evaluación cognitiva y de elaboración emocional (Petito & Cummins, 2000, Diener, 1984, 2006) ya sea en relación con la vida como un todo o con ámbitos particulares de esta. Así, respecto a la calidad de vida, el bienestar subjetivo suministra los dispositivos psicológicos que comprometen la estabilidad tanto física como emocional en la vida de las personas (Casas & Bello, 2012, Cummins et al., 2004), en virtud de su estado presente pero no momentáneo (Veenhoven, 1994a).

Desde las políticas públicas, el esfuerzo por medir y monitorear el bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes ha concitado mayor interés debido a que es considerado como una herramienta útil para acceder a la vida "realizada" de un país (Ben-Arieh, 2008, Veenhoven, 1994b). Lo anterior, debido a que complementa la definición tradicional de

*DOI:*10.11600/1692715x.13118040414

"bienestar subjetivo" -medido, principalmente, como disponibilidad de ingresos-, permitiendo humanizar las políticas de desarrollo al hacerlas más inclusivas (Oyanedel, Browne, Mella & Ayala, 2013). Ello, precisamente porque "su objetivo está en lo subjetivo": considerar las percepciones que niños, niñas y adolescentes tienen respecto a sus vidas entrega información fundamental sobre cómo mejorar la calidad de vida de este grupo social en cuanto beneficiarios de políticas públicas (Ben-Arieh, 2008). En el caso de Chile, la incorporación de la perspectiva del bienestar subjetivo resulta central debido a que corresponde a un país con un alto nivel de cobertura de servicios, que ha avanzado hacia la superación de la pobreza de manera sistemática.

La promoción del bienestar subjetivo entre la población infantil y adolescente se enmarca en el cumplimiento efectivo de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (Casas, 2010, Bradshaw, Hoelscher & Richardson, 2009), reconociendo a los niños y niñas como "sujetos de derecho", en tiempo presente y no como resultado de un proceso -en donde sus percepciones cuenten "a futuro", cuando sean adultos-. En efecto, la noción de bienestar subjetivo apela a distintos principios, tales como la "no discriminación" (artículo 2), al considerar el bienestar subjetivo de los grupos de niños, niñas y adolescentes, reconociendo sus particularidades y diferencias según edad, género, etnia, etc. Asimismo, persigue el cumplimiento del "interés superior del niño" (artículo 3), al definirlos como ciudadanos y ciudadanas con derechos, preocupándose por su "sobrevivencia y desarrollo" (artículo 6) al promover una visión holística de la infancia y la adolescencia, y al otorgar el mismo peso a los derechos civiles, políticos, sociales y económicos, de forma relacional, universal e indivisible. Finalmente, garantiza el derecho de niños, niñas y adolescentes de "dar su opinión" (artículo 12) con relación a los aspectos que consideran importantes para su bienestar según su etapa de desarrollo.

Un aspecto relevante en el estudio del bienestar subjetivo es su relación con los indicadores objetivos de crecimiento económico y riqueza de los distintos países. A nivel de población general, se han constatado diferencias según el ingreso de los individuos, existiendo una fuerte relación al comparar países, pero disminuyendo al observar en su interior (Diener & Biswas-Diener, 2002). Asimismo, un hallazgo importante es que en países en vías de desarrollo con ingresos bajos, la asociación tiende a ser más baja que en el caso de aquellos con mayor riqueza (Howell & Howell, 2008). En Chile, el último Informe de Desarrollo Humano (Pnud, 2012) dio cuenta de que las personas con mejor situación económica presentaban mayores niveles de satisfacción vital respecto a sus pares menos favorecidos socioeconómicamente. Antecedentes como los anteriores destacan la relevancia del nivel socioeconómico en relación con el estudio del bienestar subjetivo, área insuficientemente explorada desde la perspectiva de la infancia y adolescencia debido al escaso material empírico existente.

Como una forma de aportar en el esclarecimiento de las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes, surgió la Sociedad Internacional de Indicadores de la Infancia (International Society for Child Indicadors, Isci), la cual impulsó la realización de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil (International Survey on Children's Well-being, ISCWeB). El objetivo del proyecto es validar los instrumentos disponibles en materia de evaluación del bienestar subjetivo infantil en distintos contextos socioculturales, para así ser aplicados a muestras representativas de distintos países para promover la investigación comparada. De este modo, desde su creación, Isci busca generar una base de datos fiable, que permita establecer patrones de comparación internacional, a partir de los cuales desarrollar políticas y acciones que promuevan el desarrollo integral en la infancia y la adolescencia.

A partir de lo anterior, el presente artículo incluye los resultados preliminares de la realización en Chile del proyecto ISCWeB. Su objetivo, por tanto, es conocer la satisfacción con la vida que las niñas, niños y adolescentes de Chile poseen tanto a nivel general como respecto a ámbitos específicos. Es importante destacar que el estudio es exploratorio a nivel nacional,

pues corresponde a la primera encuesta sobre bienestar infantil y adolescente desarrollada en el país. Por consiguiente, se optó por distinguir el nivel socioeconómico de los niños que participaron del estudio utilizando el nivel de vulnerabilidad del establecimiento educacional al cual asisten como variable instrumental. Ello, con el objetivo de corroborar, o bien descartar, la existencia de diferencias socioeconómicas en el bienestar subjetivo en este grupo poblacional, tal como lo sugiere la evidencia empírica en población adulta.

2. Metodología

El proyecto ISCWeB surgió en el año 2010, año durante el cual un único cuestionario piloto fue aplicado en Alemania, Brasil, Inglaterra, Israel, Honduras, Palestina y España. En octubre de 2011, a partir de los resultados obtenidos, se formuló una segunda aplicación, esta vez considerando tres cuestionarios diferenciados de acuerdo con la etapa de desarrollo de niños y niñas de 8, 10 y 12 años. Entre las principales modificaciones incorporadas, se consideró: (1) Incluir métricas de respuestas diferentes para las mismas preguntas según edad (por ejemplo, 5 categorías para la versión de 8 años, y 7 para las de 10 y 12). (2) Favorecer la disposición de material gráfico en lugar de escrito entre los encuestados de menor edad, privilegiando el uso de emoticones en lugar de frases para representar satisfacción o insatisfacción frente a ciertas declaraciones. (3) Reducir el número de ítems y la complejidad del instrumento a uno que asegurara la comprensión de los entrevistados de todos los tramos de edad. De esta manera, la versión del cuestionario para 12 años contó con cerca de 100 ítems, mientras que la de 8 años, con alrededor de 70.

Luego de los ajustes realizados, durante el 2012 y 2013 el cuestionario fue aplicado en 14 países, entre los que destacan: Alemania, Brasil, Corea del Sur, España, Estados Unidos, Honduras, Israel, Reino Unido, Sudáfrica, Turquía y Chile. Durante el 2014, por su parte, su aplicación continuó en países como Algeria, Colombia, Estonia, Etiopía y Portugal.

El cuestionario se construyó a partir de las principales escalas diseñadas para medir bienestar subjetivo en población infantil y adolescente. De este modo, como columna vertebral se utilizan: (1) La Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes *(Student Life Satisfaction Scale, SLSS)* creada por Huebner (1991); (2) La Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes *(Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale, BMLSS)* creada por Seligson, Huebner y Valois (2003), a la cual se sumó un ítem de Satisfacción Global con la Vida *(Overall Life Satisfaction)*; (3) El Índice de Bienestar Personal para Escolares *(Personal Well-being Index- School Children, PWI-SC)* creado por Cummins y Lau (2005). A ellos, se suman ítems respecto a utilización del tiempo libre, vida familiar, percepción de clima escolar y bienes materiales disponibles.

Cabe señalar que la aplicación en los distintos países ha estado a cargo de equipos de investigación locales, principalmente ligados a universidades, y con especialización en investigación en infancia y adolescencia. Por ejemplo, en el caso de Chile el proceso de validación de los cuestionarios, levantamiento de información, y análisis, estuvo a cargo de un equipo integrado por profesionales en psicología y sociología de la Universidad del Desarrollo y de la Universidad de Santiago, contando con el apoyo de la Universidad Andrés Bello en las fases iniciales del estudio. Al respecto, cabe precisar que los equipos de investigación a cargo de la aplicación de ISCWeB en distintos países, han contado con la autonomía necesaria para incluir o retirar algunos de los ítems según sus contextos socioculturales particulares -por ejemplo, respecto a bienes materiales disponibles, considerando que el cuestionario es aplicado en países con diferentes niveles de desarrollo y cobertura de servicios básicos-.

En el caso chileno, el cuestionario se validó a través de un pretest a 290 participantes pertenecientes a 8 establecimientos educacionales ubicados en las regiones del Bíobío y Metropolitana, las cuales corresponden a las dos principales zonas urbanas del país. Lo anterior permitió efectuar algunos ajustes semánticos a las preguntas, así como también

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 313-327, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13118040414

estimar el tiempo de respuesta para cada instrumento.

El levantamiento general se realizó entre agosto y diciembre de 2012, a través de la modalidad de autoadministración, a alumnos y alumnas de tercero, quinto y séptimo básico -a quienes se aplicaron las versiones del cuestionario para 8, 10 y 12 años, respectivamente-, matriculados en establecimientos educacionales de las zonas urbanas de las regiones de Valparaíso, Bíobío y Metropolitana, las cuales concentran cerca del 70% de la población nacional. Para ello se cumplieron los protocolos éticos de investigación: énfasis en la confidencialidad de la información producida, consentimiento de los directores y apoderados -o tutores- de los establecimientos educacionales a encuestar, y asentimiento de los niños y niñas a participar.

En total, la muestra se compuso de 2.734 entrevistas, con un error máximo asociado a la estimación de 3,5% a nivel de curso, y de 1,9% a nivel nacional, para un nivel de confianza del 95% -ambos cálculos asumiendo varianza máxima-. La composición de la muestra se especifica en la Tabla 1:

Tabla 1. *Caracterización de la muestra.*

Sexo	8 años		10 años		12 años	
	n	%	n	%	n	%
Niño	545	51%	405	52%	511	58%
Niña	524	49%	378	48%	371	42%
Total	**1069**	**100%**	**783**	**100%**	**882**	**100%**

Fuente*: Elaboración propia.*

En materia de análisis se decidió incluir variables que permitiesen conocer el nivel socioeconómico de la población encuestada. Para ello, se escogió el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el cual corresponde a un indicador utilizado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb)[1], que clasifica y jerarquiza los establecimientos educacionales según el porcentaje de alumnos y alumnas vulnerables matriculados al mes de marzo del año corriente -en este caso, 2011-, y que es considerado útil para medir el nivel socioeconómico (Junaeb, 2005). Para la categorización de IVE en una variable ordinal, se definieron tres categorías: "bajo" -equivalente a puntajes entre 0 y 56 puntos-, "medio" -puntajes entre 57 y 72 puntos-, y "alto" -puntajes entre 73 y 100 puntos-. De esta manera, se interpreta que menores puntuaciones en el IVE se asocian a un mayor nivel socioeconómico, mientras que mayores puntuaciones en el mismo, a un menor nivel socioeconómico.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados descriptivos de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil en Chile. Para ello, fueron desagregados según nivel socioeconómico -a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar- para así indagar la hipótesis a contrastar con población adulta. Además, se consideraron el sexo y edad de los sujetos participantes, con el objeto de presentar un análisis con mayor detalle. Así, en primer lugar, se presentan los resultados a nivel de la satisfacción general con la vida, para luego analizar la misma respecto a ámbitos particulares -tales como amigos y amigas, autoimagen, bienes materiales, entre otros-. Finalmente, se exponen los resultados sobre conocimiento y percepción de cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño.

1 En Chile, Junaeb corresponde a un organismo que depende del Ministerio de Educación, cuya función es disponer de alimentación, becas, útiles escolares, etc., a todos los estudiantes -de enseñanza primaria, secundaria, y/o terciaria- que lo necesiten por desventajas económicas, sociales, psicológicas o biológicas. Depende directamente del Ministerio de Educación.

3.1. Satisfacción global con la vida

***Tabla 2**. Porcentaje de niños y niñas altamente satisfechos con su vida (Puntuaciones 9 y 10, en escala entre 0 y 10).*

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho/a con... toda tu vida, en general?				
		8 años	***10 años***	***12 años***
Índice de Vulnerabilidad Escolar	**Alto** (NSE bajo)	70%	77%	76%
	Medio (NSE medio)	83%	79%	69%
	Bajo (NSE alto)	69%	89%	69%
Sexo	**Niño**	79%	78%	75%
	Niña	71%	81%	66%
Total		**75%**	**80%**	**71%**

***Fuente**: Elaboración propia.*

La Tabla 2 muestra que el 75% de los niños y niñas de 8 años, el 80% de los niños y niñas de 10 años, y el 71% de los niños y niñas de 12 años, se declaran "muy satisfechos" con su vida. Para dimensionar este resultado, es necesario considerar que la literatura señala que se reportan altos porcentajes de bienestar subjetivo en cualquier población, debido al denominado "sesgo del optimismo vital". Este remite a que ante cualquier pregunta sobre satisfacción, las personas tienden a reportar niveles de satisfacción mucho más altos que los de insatisfacción, alejándose del "punto neutro", independientemente de sus características sociodemográficas. Al respecto, Casas y Bello (2012) han demostrado que dicho optimismo incluso se agudiza en poblaciones infantiles y adolescentes, reduciéndose a medida que aumenta la edad de los sujetos entrevistados.

Asimismo, en la Tabla 2 destaca la ausencia de alineación de dichos valores respecto a los niveles de vulnerabilidad de los colegios y al sexo de la población encuestada. Al respecto, se debe considerar que los diversos sistemas de medidas del bienestar subjetivo no arrojan un valor absoluto del estado de la variable. Para ello, es central contar con un punto de referencia que permita dimensionar -de manera relativa- y comparar el estado de esta dimensión en una población particular. En este sentido, es importante notar que entre los sujetos encuestados de 12 años, los niños y niñas más vulnerables -ergo, de menor nivel socioeconómico- son quienes se declaran mayormente satisfechos con su vida, así como también lo señalan los niños en comparación con las niñas de su misma edad y con quienes han cumplido 8 años. Ello difiere de los resultados obtenidos en población adulta, en donde a mayor ingreso los niveles de satisfacción son también más altos, siendo una de las variables sociodemográficas evidenciadas como relevantes para explicar el bienestar subjetivo individual en el caso chileno (Gluzmann, 2010, Pnud, 2012).

En el caso de quienes tienen 12 y 8 años, los resultados son coincidentes con otros estudios tales como el efectuado en escolares suecos, que dio cuenta de que los niveles de bienestar subjetivo son mayores en los niños que en las niñas (Lindberg & Swanberg, 2006), lo cual no se verifica en el caso de quienes han cumplido 10 años.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 313-327, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13118040414

3.2. Satisfacción según ámbitos

***Tabla 3**. Porcentaje de niños y niñas altamente satisfechos con aspectos de su vida (Puntuaciones 9 y 10, en una escala entre 0 y 10).*

Dimensión	Pregunta	8 años	10 años	12 años
Amigos	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... tus amigos y amigas?*	66%	74%	74%
Autoimagen	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... cómo te ves a ti mismo?*	61%	68%	59%
Barrio	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... el barrio donde vives, en general?*	62%	63%	57%
Bienes	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... todas las cosas que tienes?*	81%	81%	79%
Salud	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... tu salud?*	72%	81%	75%
Relaciones con personas	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... tus relaciones con las personas en general?*	52%	70%	64%
Familia	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... las personas de toda tu familia?*	60%	85%	75%
Colegio	*¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con... el colegio o liceo al que vas?*	66%	75%	59%

***Fuente:** Elaboración propia.*

La Tabla 3 muestra la satisfacción en torno a diferentes aspectos de su vida, respecto a las cuales destaca la disparidad de las puntuaciones obtenidas según el ámbito que se considere. De este modo, a nivel general los niños y niñas encuestados se declaran mayormente satisfechos respecto a los "bienes materiales" y a la "salud" que poseen, al igual como lo señalan sus pares de países como Japón y Corea del Sur (Lau & Bradshaw, 2010). Sin embargo, si se analiza según la edad de los sujetos encuestados, es posible apreciar que entre los niños y niñas de 10 y 12 años se suma la "familia" como el aspecto mejor evaluado -con un 85% y 75%, respectivamente-.

En particular, entre los encuestados de 8 años destaca que reporten niveles de satisfacción menores que sus pares de 10 y 12 años, en casi todos los ámbitos. Las dimensiones mejor evaluadas son "bienes" (81%), "salud" (72%), "amigos y amigas", y "colegio" (ambos con 66%). Por su parte, la dimensión peor evaluada corresponde a "relaciones con las personas" (52%). Esta última cifra es coherente tanto con estudios previos en otros contextos socioculturales -los cuales la posicionan entre las dimensiones de evaluación más baja (Casas & Bello, 2012)-, como con investigaciones en población adulta -que arrojan a esta dimensión como uno de los más altos reactivos de indicadores de bienestar subjetivo (Moyano & Ramos, 2007).

Entre los entrevistados de 10 años y 12 años, las dimensiones mejor evaluadas son "familia", "bienes" y "salud" -alcanzando el 75%, respectivamente-. Por su parte, destaca que solo el 63% de los niños y niñas de 10 años se declare "altamente satisfecho" con su "barrio", cuestión que manifiesta el 57% de los niños de 12 años. Respecto a este último grupo, es preciso señalar que solo el 59% se declara "altamente satisfecho" en relación con su "autoimagen" y con el "colegio" al cual asiste.

A partir de los resultados anteriores, es preciso recalcar que los niños y niñas de 10 años, salvo en la satisfacción declarada respecto a sus

"amigos y amigas", son quienes poseen mayores porcentajes de satisfacción. Si a ello se suma lo expuesto en relación con los bajos niveles de satisfacción asociados a los entrevistados de 8 años, es posible observar que en el caso de las dimensiones "autoimagen", "relaciones con las personas", "familia" y "colegio", existe un comportamiento de la satisfacción marcado por un ascenso, al pasar al segundo nivel etario (10 años), y luego un descenso moderado, al llegar al tercero (12 años). Solo en el caso de la primera variable mencionada -los "amigos y amigas"- es posible observar un aumento que se mantiene en los 12 años.

Las cifras precedentes sugieren que las valoraciones hacia los distintos aspectos de la vida son diferentes en la medida en que remiten a etapas diferenciadas en el desarrollo vital de los niños y niñas. De esta manera, por ejemplo, existe una mayor identificación con grupos de pares conforme aumenta la edad, en la medida en que superar la niñez implica el desarrollo y estructuración de conductas más prosociales -más cercanas al grupo de pares que a la familia-. En efecto, alrededor de los 10 y 11 años, surge la reciprocidad en los lazos de amistad, lo que dota de mayor intensidad y comprensión emocional a este tipo de vínculo. Esto coexiste con cambios en el autoconcepto de niños y niñas, quienes entre los 8 y los 12 años de edad pasan a tener una percepción más global de sí mismos, lo que va acompañado de menores gratificaciones y mayores exigencias por parte de sus padres y madres; y al efecto de comparación social respecto a sus pares. Lo anterior, en definitiva, habla de una visión menos positiva del yo (Delgado, 2009), marcada por una percepción más compleja del sí mismo debido al efecto de comparación social respecto al grupo de pares.

Asimismo, entre los datos destaca que en todos los grupos de edad la mayor satisfacción se presenta en relación con los bienes materiales; mientras que la menor, en relación con el entorno. Esto es consistente con el progreso en diferentes áreas del bienestar objetivo, tales como el descenso de la mortalidad infantil y la amplia cobertura de los programas de vacunación (Minsal, 2014), el aumento de la cobertura educacional y el mejoramiento en el acceso a tecnologías de la información y el conocimiento (TIC) (INE, 2005).

Diversas investigaciones constatan cómo las relaciones interpersonales tienen una importante contribución en el bienestar subjetivo de la mayoría de la población adulta (Diener & Diener, 1996). En el caso de los niños, niñas y adolescentes, algunos autores como Steinberg (2005) señalan la importancia de las relaciones interpersonales con los iguales en este período de desarrollo, constituyendo este ámbito uno de los indicadores que más contribuyen al bienestar subjetivo (Casas, González, Malo, Bertrán & Navarro, 2011).

3.3. Satisfacción por ámbitos según índice de vulnerabilidad

A continuación, se presenta la desagregación de resultados de satisfacción con la vida por ámbitos según el Índice de Vulnerabilidad (IVE), medida que se asocia con el nivel socioeconómico de los establecimientos educacionales. Con ello se busca ampliar el espectro de comparación tanto al interior de cada etapa de desarrollo de los sujetos entrevistados -8, 10 y 12 años- como a nivel general. De esta forma, se analiza la satisfacción respecto a los siguientes ámbitos: amigos y amigas, autoimagen, bienes materiales, familia y establecimiento educacional.

3.4. Amigos y amigas

Tabla 4. *Porcentaje de niños y niñas altamente satisfechos "con tus amigos y amigas" según nivel de vulnerabilidad. (Puntuaciones 9 y 10, en una escala entre 0 y 10).*

Índice de Vulnerabilidad Escolar	8 Años	10 años	12 años
Alto (NSE bajo)	70%	70%	66%
Medio (NSE medio)	59%	76%	83%
Bajo (NSE alto)	70%	77%	72%
Total	**66%**	**74%**	**74%**

Fuente: *Elaboración propia.*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 313-327, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13118040414

En la Tabla 4 es posible observar que no existe linealidad en la satisfacción según el nivel de vulnerabilidad. En este sentido, destaca que solo entre los encuestados de 10 años el porcentaje de niños y niñas que se declaran "altamente satisfechos" con sus "amigos y amigas" aumente a medida que descienda el nivel de vulnerabilidad". Lo anterior posee el mismo patrón de los niveles de satisfacción que posee la población adulta a medida que aumenta el nivel socioeconómico (Pnud, 2012). Por su parte, en los entrevistados de 8 años, el mayor porcentaje de niños y niñas "altamente satisfechos" con sus "amigos y amigas" se da entre los niveles socioeconómicos de los extremos -alto y bajo, con un 70%-; mientras que entre los niños y niñas de 12 de años, se da en los de nivel socioeconómico medio.

Asimismo, a nivel general, es preciso destacar que el porcentaje de encuestados que afirman estar "altamente satisfechos" con este ámbito se incrementa a medida que también aumenta la edad. De este modo, mientras entre los 8 años esta cifra alcanza al 66%, entre los 10 y 12 años asciende al 74%, cuestión que se vincula con la transición hacia la adolescencia y con una mayor consideración y valoración del grupo de pares (Delgado, 2009).

3.5. Autoimagen

Tabla 5. *Porcentaje de niños y niñas altamente satisfechos con "cómo te ves a ti mismo" según nivel de vulnerabilidad. (Puntuaciones 9 y 10, en una escala entre 0 y 10).*

Índice de Vulnerabilidad Escolar	8 Años	10 años	12 años
Alto (NSE bajo)	69%	61%	55%
Medio (NSE medio)	51%	72%	69%
Bajo (NSE alto)	66%	77%	52%
Total	**61%**	**68%**	**59%**

Fuente: *Elaboración propia.*

En relación con la autoimagen -o cómo los sujetos encuestados "se ven a sí mismos"-, destaca que, al igual que respecto a "los amigos", los resultados no siguen una alineación clara según el nivel socioeconómico y la edad. La excepción, nuevamente, la constituye el grupo de 10 años: el porcentaje de quienes se declaran "altamente satisfechos" con este ámbito desciende a medida que disminuye su nivel de vulnerabilidad. En contraposición, en el grupo de 8 años el mayor porcentaje de encuestados "altamente satisfechos" se ubica entre los más vulnerables; mientras que en el grupo de 12 años, en el de vulnerabilidad media -niveles socioeconómicos bajo y medio, respectivamente, ambos con un 69%-.

Ahora bien, a nivel general también se destaca que los resultados tampoco siguen una alineación respecto a la edad. En este sentido, es preciso notar que el porcentaje de entrevistados que afirma alta satisfacción respecto a su "autoimagen" es mayor en el grupo de 10 años (68%), seguido por el de 8 años (61%), siendo menor en el de 12 años (59%).

3.6. Bienes materiales

Tabla 6. *Porcentaje de niños y niñas altamente satisfechos con "todas las cosas que tienes" según nivel de vulnerabilidad. (Puntuaciones 9 y 10, en una escala entre 0 y 10).*

Índice de Vulnerabilidad Escolar	8 Años	10 años	12 años
Alto (NSE bajo)	75%	78%	71%
Medio (NSE medio)	80%	83%	81%
Bajo (NSE alto)	86%	82%	82%
Total	**81%**	**81%**	**79%**

Fuente: *Elaboración propia.*

Respecto a los bienes materiales -entendido como "todas las cosas que tienes"-, destaca que en los grupos de 8 y 12 años, el porcentaje de entrevistados que afirma sentirse "altamente satisfecho" aumenta a media que disminuye el nivel de vulnerabilidad -ergo, aumenta el nivel socioeconómico-, alcanzando un 86% y 82%, respectivamente. Por su parte, en el grupo de 10 años, el mayor porcentaje de entrevistados se alcanza entre quienes asisten a establecimientos

de vulnerabilidad media (83%). Estos resultados se asocian a la linealidad demostrada entre satisfacción vital y nivel socioeconómico descrita para la población adulta por el Pnud (2012).

En la Tabla 6, asimismo, sobresale que un porcentaje mayor de encuestados de 8 y 10 años afirman sentirse "altamente satisfechos" en comparación con sus pares 12 años -alcanzando 81% y 79%, respectivamente-. Estas diferencias, nuevamente, se asociarían a la transición infancia-adolescencia, en donde el juicio crítico y la comparación respecto al grupo de pares se torna más fuerte (Delgado, 2009).

3.7. Familia

***Tabla** 7. Porcentaje de niños y niñas altamente satisfechos con "las personas de toda tu familia" según nivel de vulnerabilidad. (Puntuaciones 9 y 10, en una escala entre 0 y 10).*

Índice de Vulnerabilidad Escolar	8 Años	10 años	12 Años
Alto (NSE bajo)	70%	82%	74%
Medio (NSE medio)	50%	85%	75%
Bajo (NSE alto)	63%	91%	76%
Total	**60%**	**85%**	**75%**

***Fuente**: Elaboración propia.*

En la Tabla 7 se aprecia que el porcentaje de niños y niñas que declaran alta satisfacción respecto a su "familia" -consultada como "las personas de toda tu familia"-, es mayor entre los niños y niñas más vulnerables, únicamente en el grupo de 8 años (70%). En contraposición, en los grupos de 10 y 12 años, la mayor satisfacción se encuentra en los niños y niñas menos vulnerables -91% y 76%, respectivamente-. Respecto a esto último, la tendencia es más moderada en el grupo de 12 años que en el de 10 años; mientras que entre los niños y niñas de 8 años, se alcanza un límite inferior de solo 50% entre quienes asisten a establecimientos de vulnerabilidad "media".

Ahora bien, según el grupo etario, se aprecia que el porcentaje de niños y niñas que reporta "alta satisfacción" respecto a su familia es mayor en los 10 años (85%), seguido por los de 12 años (75%), y menor en los de 8 años (60%).

3.8. Establecimiento educacional

***Tabla 8.** Porcentaje de niños y niñas altamente satisfechos con "el colegio o liceo al que vas" según nivel de vulnerabilidad. (Puntuaciones 9 y 10, en una escala entre 0 y 10).*

Índice de Vulnerabilidad Escolar	8 años	10 años	12 Años
Alto (NSE bajo)	70%	73%	51%
Medio (NSE medio)	56%	75%	64%
Bajo (NSE alto)	74%	79%	61%
Total	**66%**	**75%**	**59%**

***Fuente:** Elaboración propia.*

La Tabla 8 presenta el porcentaje de niños y niñas que reporta "alta satisfacción" en relación con el "colegio o liceo al que vas". Al respecto, cabe precisar que este es mayor entre los encuestados de menor nivel de vulnerabilidad de todos los grupos etarios. Asimismo, destaca que los mayores porcentajes de satisfacción se alcanzan entre los niños y niñas de 10 años a nivel general (75%), en todos los niveles de vulnerabilidad, en comparación a sus pares de 8 y 12 años (con 66% y 59%, respectivamente).

3.9. Otros resultados relevantes

Con el objetivo de conocer la opinión de los niños, niñas y adolescentes respecto a ámbitos más personales e íntimos, en ISCWeB se incluyeron preguntas respecto a la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos y sobre el conocimiento que tienen de la Convención de Derechos del Niño. De este modo, a continuación presento los resultados obtenidos en el caso chileno en estas materias, desagregados según el grupo etario de los encuestados.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 313-327, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13118040414

3.10. Autopercepción

Tabla 9. *¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones…? (Solo categoría "muy de acuerdo").*

Pregunta	8 Años	10 años	12 años
Me siento solo o sola	21%	12%	5%
Creo que en el futuro me irá bien en todo	49%	51%	37%

Fuente: *Elaboración propia.*

Con el objetivo de ahondar preliminarmente en la percepción que tienen los niños y niñas sobre sí mismos, se optó por incorporar datos generales en relación con la percepción de soledad -entendida como "sentirse solos o solas"- y con la visión que tienen respecto a su futuro -entendida como "creo que en el futuro me irá bien en todo"-.

Respecto a la percepción de soledad, destaca que el porcentaje de entrevistados que manifiesta "sentirse solo o sola" es bajo en todos los grupos etarios, disminuyendo, además, a medida que aumenta la edad. De este modo, alcanza el 21% en los niños y niñas de 8 años, el 12% entre los de 10 años, y el 5% entre los de 12 años. Estos resultados, a su vez, guardan relación con los datos expuestos en la sección anterior, en donde el porcentaje de encuestados de 8 años que reporta "alta satisfacción" respecto a los "miembros de su familia" y a las "relaciones con otras personas", también es menor en comparación con sus pares de 10 y 12 años. Por su parte, estos últimos experimentan el fenómeno opuesto: un mayor porcentaje de entrevistados de 12 años reporta "alta satisfacción" en relación con sus vínculos familiares y de amistad. Estas tendencias pueden asociarse con la etapa de desarrollo del niño o niña, pues en la pre-adolescencia es en donde los vínculos de amistad son priorizados (Delgado, 2009).

Respecto a la visión que tienen del futuro, destaca que los niños y niñas de 8 años y 10 años se muestran más optimistas que sus pares de 12 años; en efecto, son quienes, en su mayoría, se declaran "muy de acuerdo" con la afirmación "creo que en el futuro me irá bien en todo", alcanzando un 49% y 51%; mientras que solo el 37% de quienes tienen 12 años señala lo mismo. Estos resultados pueden responder a una actitud más crítica ante las condiciones vitales a medida que se entra a la adolescencia, respondiendo a la regulación del "sesgo de optimismo vital" ya reportado por Casas y Bello (2012). Sin embargo, no es posible establecer una relación directa entre edad y optimismo con el futuro en la infancia.

3.11. Derechos del Niño

Tabla 10. *¿Qué opinas de las siguientes preguntas sobre los derechos del niño? (Sólo categoría "muy de acuerdo").*

Pregunta	8 años	10 años	12 años
Sé cuáles son los Derechos del Niño	69%	62%	51%
He oído hablar de la Convención de los Derechos del Niño	59%	57%	47%
Creo que en mi país, los adultos en general sí respetan los Derechos del Niño	56%	46%	27%

Fuente: *Elaboración propia.*

Finalmente, a los niños y niñas entrevistados se les preguntó sobre su conocimiento y percepción de cumplimiento de la Convención de Derechos del Niño, datos que se presentan en la Tabla 10. Al respecto, destaca que a medida que asciende la edad, menor es el porcentaje de encuestados que declara "estar de acuerdo" en torno al conocimiento y a la percepción de respeto de los Derechos del Niño. Específicamente, destaca que entre el 51% y el 69% de los niños y niñas, dependiendo de la edad considerada, afirma conocerlos. Así, mientras el 69% de los niños y niñas de 8 años declara "saber cuáles son los Derechos del

Niño", solo el 62% de quienes tienen 10 años, y el 51% de quienes tienen 12 años, señalan lo mismo.

También llama la atención que la tendencia descrita anteriormente -a mayor edad, menor conocimiento- se replica en las otras dos dimensiones, a saber: "he oído hablar de la Convención de los Derechos del Niño" -en donde se aprecian diferencias porcentuales de 12 puntos- y "Creo que en mi país, los adultos en general sí respetan los Derechos del Niño" -en donde se aprecian diferencias porcentuales de 29 puntos-. En este sentido, sobresale que solo el 27% de los niños y niñas de 12 años y un 46% de los niños y niñas de 10 años estén de acuerdo respecto a la última afirmación.

La tendencia anterior puede encontrar respuesta en el concepto de "conocimiento efectivo" (Casas & Bello, 2012), es decir: a medida que más se conoce algún tema específico, más conciencia se tiene respecto a lo que no se conoce de dicho tema. De este modo, el que un menor porcentaje de niños y niñas de 12 años afirme conocer la Convención de los Derechos del Niño, en comparación con sus pares de 10 y 8 años, se relaciona con que a medida que crecen, los niños tienen mayor claridad respecto a lo que conocen en esta materia, tienen mayor conciencia de la sociedad en que viven -por ejemplo: en el caso chileno, las movilizaciones asociadas al derecho a la educación de los últimos años-, y poseen un juicio evaluativo más crítico en comparación con sus pares de menor edad.

4. Conclusiones

En Chile, los resultados preliminares de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil permiten afirmar que los niños, niñas y adolescentes chilenos están altamente satisfechos con su vida como un todo. Si bien el estudio es de carácter exploratorio a nivel nacional, es preciso destacar que más del 70% de la población infantil y adolescente encuestada se declara "muy satisfecha" con su vida, en todas las edades consideradas -8, 10, 12 años-. Comparativamente, estos resultados son muy superiores a los obtenidos en población adulta en donde solo el 31% declara lo mismo (Oyanedel, Browne, Mella & Ayala, 2013).

Ahora bien, respecto a los ámbitos frente a los cuales los niños y niñas entrevistados manifiestan sentirse más satisfechos, destaca que estos sean la salud y los bienes materiales que poseen, y no las relaciones interpersonales que establecen con su familia y amigos. Lo anterior es consistente para el contexto chileno, pues el país posee avances notables en las coberturas de los servicios asociados al bienestar material infantil (Unicef, 2007). Sin embargo, es necesario avanzar hacia la evaluación de la calidad, pertinencia y efectividad de dichos servicios, áreas frente a los cuales aún no existe evidencia empírica en población infantil y adolescente.

Al momento de analizar los resultados según el nivel socioeconómico de los niños y niñas entrevistados -asociado al nivel de vulnerabilidad del establecimiento educacional al que asisten los niños, niñas y adolescentes que participaron del estudio-, no es posible apreciar una variación alineada. En efecto, la relación positiva entre las desigualdades de ambas dimensiones no es clara en el caso de esta investigación. Considerando estos elementos, se refuerza la necesidad de desarrollar más investigaciones en esta área para establecer la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre estas dimensiones. De todos modos, a nivel preliminar es posible hipotetizar que la importancia que posee el nivel socioeconómico sobre la satisfacción vital es adquirida posteriormente en la adolescencia temprana, una vez que el desarrollo vital lleva a niños y niñas a ser más críticos respecto a sus condiciones vitales.

Es preciso señalar que, al igual que en el párrafo anterior, no se hallaron variaciones alineadas en los resultados según la edad de los niños y niñas. No obstante, destaca que en la mayoría de las dimensiones evaluadas -tales como familia, autoimagen, barrio, salud, relaciones interpersonales, familia, colegio y percepción de futuro-, los mayores niveles de satisfacción se presentan en el grupo de 10 años.

Un hallazgo preocupante de la investigación se produce en relación con el conocimiento que los niños y niñas entrevistados declaran respecto

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 313-327, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13118040414

a los derechos. En efecto, los niveles señalados por los niños, niñas y adolescentes son más bajos que los esperados y reportados por la literatura. Lo anterior es preocupante, especialmente respecto a la Convención de Derechos del Niño y a la percepción de respeto de estos por parte de los sujetos adultos. En este sentido, y si bien el panorama es desalentador, los resultados permiten sugerir un involucramiento más activo del Estado, de organismos internacionales y de la sociedad civil, en estas materias. En este contexto, pienso el presente estudio como un insumo para la discusión y la elaboración de políticas públicas en este ámbito.

Un segundo hallazgo preocupante guarda relación con los bajos niveles de optimismo frente al futuro. En efecto, a nivel general, solo cerca de la mitad de las niñas y niños de Chile está "muy de acuerdo" con la afirmación "creo que en el futuro me irá bien en todo". La población infantil y adolescente -al igual que los sujetos adultos- pueden adaptar su sentido de vida a sus realidades particulares, siguiendo ejemplos establecidos por el entorno en que viven -por ejemplo, lo que se conversa en su hogar, la situación que vive su barrio-. Ello, ¿implica que los niños y niñas que viven en contextos vulnerables y que se declaran "satisfechos" con su vida, lo hacen porque no aspiran a nada mejor?, o ¿sería imposible que los niños y niñas de los niveles socioeconómicos más altos se declararan "insatisfechos" con su vida debido a que no conocen sobre privaciones materiales? Una vez más, el presente estudio entrega resultados exploratorios para potenciar mayor investigación a fin de responder estos nuevos interrogantes.

Tanto los resultados como nuevos interrogantes que emergen con ellos sugieren nuevas líneas de investigación (Casas, Rosich & Alsinet, 2000). Estas han de ser tanto teóricas como aplicadas, con el propósito de evaluar las posibles acciones necesarias para facilitar la participación satisfactoria de los niños, niñas y adolescentes de Chile en sus entornos más inmediatos. Potenciar lo anterior también nutre su calidad de sujetos de derecho -en tiempo presente- y no debe desconocer la especificidad de los contextos en los cuales se desenvuelven. En este sentido, las investigaciones sobre bienestar infantil reivindican el rol de los niños, niñas y adolescentes, tanto en la medición como en el monitoreo continuo de las políticas públicas que intervienen en su calidad de vida (Ben-Arieh, 2000, 2005). Considerar el bienestar infantil tanto subjetivo como objetivo -sin desestimar uno por sobre otro- compromete a la sociedad en su conjunto: la calidad de vida y asegurar el bienestar social es tarea tanto de los niños y niñas como de la gente adulta de hoy.

Lista de referencias

Ben-Arieh, A. (2000). Beyond welfare: measuring and monitoring the state of children. New trends and domains. *Social Indicators Research, 32 (3), pp. 235-257.*

Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators, 74 (3), pp. 573-596.*

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: past, present and future. *Child Indicators Research, 1, pp. 3-16.*

Bradshaw J., Hoelscher, P. & Richardson D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research, 2 (3), pp. 319-351.*

Calvo, E. & Beytía, P. (2011). *¿Cómo medir la felicidad? Claves para Políticas Públicas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Casas, F. (1999). *Calidad de vida y calidad humana. Papeles del Psicólogo, 74.* Recuperado el 1 de diciembre de 2014, de: http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=812

Casas, F. (2010). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social, 5 (1), pp. 85-101.*

Casas, F. & Bello, A. (coords.) (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Infantil Subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: Unicef España.

Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., & Del Valle, J. (2013). El bienestar subjetivo en la

adolescencia: estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología, 29 (1), pp. 148-158.*

Casas, F., Rosich, M. & Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología, 31 (2), pp. 73-86.*

Cummins, R. & Lau, A. (2005). Personal Well-being Index - *School Children (PWI-SC), Third Edition*. Recuperado el 20 de abril de 2014, de: http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing-index/pwi-school.pdf.

Cummins, R., Lau, A. & Stokes, M. (2004). Health related quality of life and subjective well-being: Non-complementary forms of outcome measurement. *Expert Review in Pharmacoeconomics Outcomes Research, 4, pp. 89-96.*

Delgado, B. (coord.) (2009). *Psicología del desarrollo. Volumen 2: Desde la infancia a la vejez*. Madrid: Mc Graw Hill.

Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin, 95 (3), pp. 543-575.*

Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Applied Research in Quality of Life, 1 (2), pp. 151-157.*

Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? Social *Indicators Research, 57 (2), pp. 119-169.*

Gluzmann, P. (2010). *Desigualdad de Ingreso y Bienestar Subjetivo. Un desafío sobre la Base de la Encuesta Mundial Gallup.* Tesis para optar a Maestría en Economía, Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina.

Howell, R. & Howell, C. (2008). The Relation of Economic Status to Subjective Well-Being in Developing Countries: *A Meta-Analysis. Psychological Bulletin, 134 (4), pp. 536-560.*

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International, 12*, *pp. 231-243.*

Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research, 66 (1-2), pp. 3-33.*

Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2005). *Infancia y Adolescencia en Chile: Censo 1992-2002.* Recuperado el 29 de enero de 2014: <http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/infancia/pdf/infanciayadolescencia.pdf>

Junaeb-Junta de Auxilio Escolar y Becas (2005). *Programas de alimentación escolar.* Recuperado el 8 de octubre de 2012, de: http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100129/pags/2010012918343.htlm

Lau, M. & Bradshaw, J. (2010). Child Well-being in the Pacific Rim. *Child Indicators Research, 3 (3), pp. 367-383.*

Lindberg, L. & Swanberg, I. (2006). Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, pp. 274-281.

Minsal-Ministerio de Salud de Chile (2014). *En Salud, Chile Avanza con todos 2010-2014*. Santiago de Chile: Minsal.

Moyano, E. & Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum, 22, pp. 177-193.*

Oyanedel, J. C., Bilbao, M. & Mella, C. (2013). Midiendo el bienestar subjetivo: aspectos conceptuales y metodológicos. En D. Martínez, R. Ivanovic-Zuvic & W. Unanue (coords.) *Felicidad: evidencias y experiencias para cambiar nuestro mundo*, (pp. 73-90). Santiago de Chile: Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía (Sonepsyn).

Oyanedel, J. C., Browne, M., Mella, C. & Ayala, C. (2013). Epidemiología del bienestar subjetivo en Chile. En D. Martínez, R. Ivanovic-Zuvic & W. Unanue (coords.) *Felicidad: evidencias y experiencias para cambiar nuestro mundo,* (pp. 53-72). Santiago de Chile: Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía de Chile (Sonepsyn).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 313-327, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13118040414

Petito, F. & Cummins, R. (2000). Quality of Life in Adolescence: The Role of Perceived Control, Parenting Style, and Social Support. *Behaviour Change, 17 (3), pp. 196-207.*

Pnud-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Desarrollo Humano en Chile 2012: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Pnud.

Seligson, J., Huebner, E. & Valois, R. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research, 61, pp. 121-145.*

Unicef-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007). Pobreza infantil en perspectiva: un panorama de bienestar infantil en los países ricos. Florencia: Innocenti Report Card 7, Centro de Investigación Innocenti de Unicef.

Urzúa, A. & Caqueo-Urízar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica, 30, pp. 61-71.*

Veenhoven, R. (1994a). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial, 3 (9), pp. 87-116.*

Veenhoven, R. (1994b). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial, 4 (10), pp. 125-127.*

WHOQoL Group (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQoL) Position Paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine, 41 (10), pp. 1403-1409.*

Referencia para citar este artículo: Estrada-Jiménez, J. M., Novoa-Vargas, L. N., Guío-Nitola, L. A. & Espinel-Mesa, A. P. (2015). Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 329-341.

Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil*

Juan Manuel Estrada-Jiménez*

Profesor Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.

Luz Nelly Novoa-Vargas**

Profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.

Leidy Andrea Guío-Nitola***

Estudiante Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.

Angélica Paola Espinel-Mesa****

Estudiante Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en agosto 22 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *En este avance de investigación proponemos una metodología para el trabajo con niños y niñas, basada en dos dispositivos para la generación de discurso por medio de la actividad lúdica: un dispositivo destinado a la identificación de las dinámicas relacionales en el contexto de la familia, y otro orientado al reconocimiento de las formas en que se reproducen estas dinámicas en el entorno escolar. Igualmente presentamos las categorías analíticas que han servido para definir la situación de la infancia trabajadora, a partir de la identificación de temas centrales en el discurso de revistas especializadas sobre el tema, desplegando estas categorías como los fundamentos hermenéuticos que permitirán identificar a los niños y niñas como actores sociales productivos, y como ciudadanos y ciudadanas con derechos y deberes que demandan ser respetados.*

Palabras clave: trabajo infantil, capital humano, instituciones sociales, participación ciudadana, métodos cualitativos de investigación (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

---

* Este **artículo corto** representa una fase del proceso de diseño e implementación de técnicas cualitativas de investigación fundamentadas en el uso del juego y la experiencia lúdica, para la identificación de los elementos estructurales del discurso social, en el contexto del Área de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Se adscribe al Grupo de Investigación en Hermenéutica de la Cultura, Línea de Investigación Comunidades Saludables. El proceso de diseño de técnicas cualitativas inició en septiembre de 2012. El proceso de investigación "Relaciones interpersonales en el entorno escolar y sentidos de familia en niñas trabajadoras" inició en febrero 21 del 2014, y actualmente se adelantan trabajos de campo. Área de conocimiento: ciencias sociales, estudios etnográficos en psicología.

** Profesional en Psicología y Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Doctorando en Historia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, y Docente del Área de Psicología Social de la Facultad de Ciencias de la Salud de la misma universidad. Director de Proyectos y del Grupo de Investigación en Narraciones Sociales del Instituto para el Desarrollo de los Métodos Cualitativos de Investigación Científica-Mito. mitoredes@gmail.com; juan.estrada@uptc.edu.co

*** Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Gerencia Educativa, Magíster en Educación, Doctoranda en Educación RudeColombia y Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. luznelly.novoa@uptc.edu.co

**** Estudiante del Programa de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. leidyandrea.guio@uptc.edu.co

***** Estudiante del Programa de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. angelica.espinel@uptc.edu.co

Palabras clave autores: causas y consecuencias del trabajo infantil, estrategias lúdicas de investigación.

Mechanisms for the generation of discourses and fundamental concepts of child work

• ***Abstract (descriptive):*** *This in-progress research study proposes a methodology for child work, based on two mechanisms for the generation of discourses through ludic activities. The first aims to identify relational dynamics in the family context; the second has the objective of recognizing the ways in which these dynamics are developed in the school environment. This article also presents the analytical categories that have been used to define the situation of the working children, based on the identification of the main topics used in literature from specialized journals. These categories are deployed as hermeneutical principles that will allow for the identification of children as social and productive actors and as citizens with rights and duties that demand to be respected.*

Key words: child work, human capital, social institutions, citizen participation, qualitative research methods (Social Science Unesco Thesaurus).

Authors key words: causes and consequences of child work, ludic research strategies.

Dispositivos para geração de discurso e fundamentos conceituais do trabalho infantil

• ***Resumo (descritivo):*** *Esta investigação propõe uma metodologia para o trabalho com a infância, baseada em dois dispositivos pra geração de discurso por meio da atividade lúdica. Um destinado à identificação das dinâmicas relacionais no contexto da família, outro em relação ao reconhecimento das formas em que se reproduzem estas dinâmicas no âmbito da escola. Igualmente se apresentam as categorias analíticas que servem pra definir a situação da infância trabalhadora, a partir de identificação dos temas centrais no discurso de visitas especializadas no tema, despregando estas categorias como fundamentos hermenêuticos que permitam identificar aos infantes como atores sociais produtivos e como cidadãos com direitos e deveres que pedem ser respeitados.*

Palavras-chave: trabalho infantil, capital humano, instituições sociais, participação cidadão, métodos qualitativos da investigação (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: causas e consequências do trabalho infantil, estratégias lúdicas da investigação.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Sistema de categorías. -4. Categorías analíticas. -5. Impacto esperado. -6. Conclusiones iniciales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Quien lea este artículo encontrará en el dos propuestas metodológicas que serán usadas en la investigación "Relaciones interpersonales en el entorno escolar y sentidos de familia en niñas trabajadoras", que constituye una aproximación humanista y socio-crítica a las estructuras de significado y a las dinámicas sociales creadas desde la perspectiva de la infancia. El presente artículo de avance se inscribe en un proyecto amplio de construcción de metodologías para la generación de discursos sociales y la interpretación de sus contenidos.

Para intentar comprender el fenómeno de la infancia trabajadora, realizamos una lectura analítica de los discursos generados por revistas especializadas en derredor del tema, identificando los pasajes que mejor permitían caracterizar el trabajo infantil como experiencia humana, como discurso de instituciones transcontinentales (la OIT, por ejemplo), y como elemento del devenir de la sociedad. Fragmentamos los pasajes interesantes de los textos y los ubicamos en fichas analíticas, agrupándolos en categorías de primero, segundo y tercer orden. Luego ubicamos estos pasajes en archivo de Word, según la categoría. Las categorías de primer orden las convertíamos en títulos del texto; las de segundo orden en

*DOI:*10.11600/1692715x.13119220814

subtítulos. Entonces, a partir del sistema de categorías organizamos los fragmentos de texto, con miras a la elaboración de ensayos que terminaron por consolidar un estado inicial de la cuestión.

Esta técnica de escritura se desarrolló en el libro "La alegorización de las narraciones sociales" (Estrada-Jiménez, 2012), y por medio de ella intentamos convertir en narración académica el discurso generado por las revistas que retomamos para enriquecer el aspecto teórico de la investigación. Con base en ellas intentaremos explorar también las narraciones generadas por las niñas trabajadoras de la ciudad de Tunja. Además, el sistema de categorías actúa como fundamento hermenéutico para el desarrollo de los protocolos usados durante la aplicación del trabajo de campo.

Para iniciar este proceso hemos elegido un grupo de 7 niñas entre los 6 y los 10 años de edad, vinculadas con actividades de tipo laboral y que se encuentran en situación de escolarización en la ciudad de Tunja. En esta población exploraremos los sentidos de familia y las representaciones de sus relaciones interpersonales en el entorno escolar, con el fin de valorar las pautas comportamentales, cognitivas y emocionales que se reproducen de un contexto a otro y la función que cumple la experiencia laboral como moduladora de estos procesos de reproducción inter-contextual.

Nuestro propósito en esta investigación es contribuir a las ciencias sociales, con el diseño de metodologías de trabajo que permitan el acceso al discurso de grupos políticamente desintegrados del escenario social, grupos que están bajo la tutela y el poder de instituciones y comunidades que más que escuchar sus construcciones cognitivas, afectivas o comportamentales, están atentos a explotarlos y a limitar sus oportunidades de autotrascendencia y consolidación de sus condiciones de dignidad. De la misma manera, la investigación constituye un intento por crear lazos de solidaridad académica a través de la publicación periódica de avances de investigación en revistas indexadas, que permitan identificar otros grupos y comunidades académicas interesadas en estos temas y en estas metodologías, orientadas hacia la dignificación de la infancia y sus procesos de participación en la construcción del país.

2. Metodología

Utilizaremos un dispositivo de creación de discurso basado en principios de trabajo psicológico de las tradiciones rogeriana y gestáltica. Las autoras y las obras que fundamentan el aspecto técnico de esta investigación, son Janet West y su libro "Terapia de juego centrada en el niño" (2000), y Violet Oaklander y su libro "Ventanas a nuestros niños" (2001). Con base en los aportes de estas autoras elegimos dos dispositivos para la creación de discurso de tipo proyectivo, por medio de los cuales indagaremos en las dinámicas familiares y las representaciones sociales de género, así como en los procesos de reproducción de pautas de comportamiento, cognición y emoción en diferentes escenarios sociales. Con este objetivo utilizaremos dos estrategias diseñadas a partir de los planteamientos de las autoras anteriormente mencionadas:

1) *La familia de juguete:* presentaremos a las niñas una familia de juguete. El dispositivo contará con cuatro figuritas, que representen una familia nuclear: un muñeco con forma de padre, una muñeca con forma de madre, un muñeco con forma de niño y una muñeca con forma de niña. Estarán acompañados de una mascota y tendrán una casa de juguete con sus escenarios comunes: una cocina, una sala, un comedor, una ducha, unos juegos de cama. Invitaremos a las niñas a jugar, a ponerles nombre a las personas de juguete, a atribuirles funciones dentro del hogar. Mientras la niña desarrolla el juego, una cámara y una grabadora estarán registrando cada uno de sus movimientos y gestos. Una de las dos co-investigadoras estará filmando cada aspecto del trabajo de juego. La otra participará lo más activamente posible, siempre que la niña lo autorice; tomará el papel de uno u otro personaje siguiendo siempre los direccionamientos que la niña le dé, o preguntando cómo proceder cuando sea necesario, así como solicitando instrucciones sobre la forma de organizar cualquier elemento dentro del espacio de juego. Esta actividad la realizaremos durante cuatro sesiones, con una intensidad semanal de dos horas, con cada niña por separado.

Con base en este dispositivo, intentamos observar las atribuciones comportamentales, cognitivas y afectivas que realiza cada niña a los personajes que integran la familia de juguete; así mismo comprender la forma en que la niña integra los diferentes géneros en el escenario de la casa de juguete. A lo largo de cuatro sesiones esperamos elaborar una trasferencia en términos de construcción del conocimiento, en cuyo contexto el discurso de la niña se empodere hasta llegar a generar manifestaciones de su singularidad y de su particular y única manera de vivir y conceptualizar los hechos de la vida. Por ello todas y cada una de las palabras de la niña serán grabadas y trascritas minuciosamente.

2) *Los sentimientos en colores y formas:* una vez finalizadas las cuatro sesiones de generación de discurso a partir de la interacción con la familia de juguete, iniciaremos tres sesiones de generación de discurso a partir de un dispositivo fundamentado en la pintura. Pediremos a las niñas que se involucren en una conversación sobre el tema de la escuela; les solicitaremos que evoquen sentimientos respecto a las situaciones más significativas de los procesos de convivencia y comunicación en este contexto y que le asignen un color a cada sentimiento. Una vez haya sido asignado el color y se haya conversado sobre su significado, pediremos a la niña que asigne una forma a ese sentimiento. Por ejemplo: "el amarillo para la alegría… que tiene forma de sol". La niña es libre de asignar formas a su gusto. Luego proporcionaremos hojas de papel y pinturas, solicitándole a la niña que represente pictóricamente esos sentimientos. Una vez terminada la actividad reanudaremos la conversación sobre los colores y las formas asignadas por la niña a sus sentimientos, que ahora están plasmados en una obra pictórica. La idea es hacer abundantes preguntas a la niña procurando ampliar y aclarar las dimensiones que tiene ese sentimiento en su intimidad y las situaciones con las que está más directamente conectado, en un intento por explorar las diversas experiencias y situaciones que atraviesa una niña trabajadora en las instituciones educativas, así como la incidencia que tiene su trabajo en la modulación de su experiencia. Este abordaje se realizará durante tres sesiones de trabajo con una intensidad semanal.
Duración de cada sesión: entre 45 min y 1:15 min.
Número de sesiones: 7 con cada niña.
Intensidad: semanal.
Población: 7 niñas trabajadoras entre los 6 y los 10.

3) *Elementos del Proceso interpretativo:*
   - *Hermenéutica del tono de la voz:* por medio de grabaciones precisas.
   - *Hermenéutica del gesto:* realizaremos un análisis de los gestos faciales o comportamentales, que expresen una carga emocional asociada a contenidos cognitivos y expresiones verbales que aparezcan a lo largo del proceso de juego investigativo.
   - *Análisis del discurso:* una vez hayan sido vertidos los contenidos lingüísticos desde archivos magnetofónicos y audiovisuales en un archivo Word, procederemos a fragmentar el contenido de los archivos y a ubicar los fragmentos textuales en fichas analíticas, en cuyo contexto los rotularemos de acuerdo con las categorías analíticas elegidas para el análisis, interpretando los fragmentos en virtud de la pregunta de investigación moduladora del proceso y de las categorías de primero y segundo orden que identifiquemos.
   - *Análisis del material proyectado:* trataremos los datos afectivos y emocionales, emergentes durante el proceso de juego investigativo a través de expresiones verbales y no verbales, como elementos significativos centrales y como datos ontológicos.
   - *Análisis de la transferencia:* realizaremos una aproximación hermenéutica a las formas de interacción que se generen entre las niñas y las coinvestigadoras, asociando las formas de interacción con pautas subjetivas de pensamiento y emoción, por medio de diferentes estrategias.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 329-341, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13119220814

3. Sistema de categorías

SISTEMA DE CATEGORÍAS	Trabajo Infantil	Derecho a la Educación	
		Sistema Legislativo	Protección contra el abuso.
			Protección contra la explotación.
			Protección contra la segregación.
		Pedagogía del Trabajo	
	Capital Humano	Desarrollar el impulso autotrascendente.	
		Posibilitar situaciones de autorrealización.	
		Propiciar situaciones de participación democrática.	
		Elevar las condiciones de dignidad.	
	Causas y Consecuencias del Trabajo Infantil	Estructura Socioeconómica.	
		Relación costo-beneficio atribuido a la educación formal.	
		Concepto socializado de persona.	

4. Categorías analíticas

4.1. Aproximación al concepto Trabajo Infantil

Pedraza y Ribero (2006) afirman que el trabajo infantil no solo se asocia con actividades remuneradas, o las que se realizan de tiempo completo, sino más bien con aquellas que interfieren directamente con el derecho a educarse que tiene la infancia, y principalmente con aquellas que exponen a menores de todos los géneros a la explotación, al deterioro de la salud y a la violación de la ley.

Gil (2006), cita el artículo 19.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se insta a los Estados a crear leyes, sistemas administrativos, pedagogías sociales y múltiples estrategias orientadas a la protección de la infancia frente a los abusos, al maltrato, a la explotación, a la indiferencia, siempre que las niñas y los niños están bajo la custodia de una figura criterio, como designan los psicólogos y psicólogas humanistas a esas figuras significativas que rodean al niño o niña y le confieren un principio de confianza para desplegar sus talentos y su voluntad autotrascendente.

Este mismo autor plantea que los objetivos de los programas diseñados para combatir las peores formas de trabajo infantil, deben partir de la identificación y la denuncia de estas modalidades de trabajo, prestando atención a aquellas en las que se expone a los niños y niñas a peligros innecesarios, incluyendo la protección frente a las represalias que puedan tomar las personas adultas que intentan someter a las poblaciones infantiles a condiciones de explotación. Aparece como prioritario el diagnóstico de la situación de la temprana infancia y el "trabajo oculto", en cuyo contexto -dice el autor- las niñas y las poblaciones con necesidades especiales están más expuestas a todo tipo de peligros. Entre los objetivos de este tipo de programa están también la identificación de comunidades en cuyo contexto la situación de la infancia se ve deteriorada o en peligro de deterioro, y la movilización de la opinión pública -incluida la opinión de los niños y niñas- contra este tipo de abuso por parte de la población adulta (Llider, 2006, p. 21).

De La Fuente (2010) ubica el trabajo infantil en el contexto de un sistema normativo en el que se incluyan las edades mínimas para realizar determinado tipo de trabajo, así como las condiciones de seguridad en que debe ser realizado. La normatividad de cada nación debe estar sincronizada con la normatividad internacional, y debe tener como básico el derecho a la educación por parte del niño. Según España (2013, p. 5), en Colombia las características del trabajo infantil incluyen datos como que la mitad de la infancia trabajadora no recibe remuneración, que apenas la séptima parte gana más de medio salario mínimo, que

uno de cada tres sujetos trabajadores infantiles es de género femenino, que la frecuencia del fenómeno es mayor en lo rural y en jóvenes entre 15 y 17 años de edad.

Entre las normativas del Ministerio de la Protección Social de la República de Colombia para el año 2013 en materia de trabajo infantil, según se cita en un documento elaborado por la Fundación Telefónica (2013, p. 2), se encuentran análisis interesantes en los que se plantea que el trabajo infantil en el país sigue una tendencia mundial, según la cual es mayor el número de niños que el de niñas trabajadoras, y aunque hay una tendencia general a su disminución, las cifras son heterogéneas si se analizan comparativamente las regiones. Donde predomina la agricultura, la minería, el comercio y las actividades ilegales, es donde mayor cantidad de menores tienen que trabajar para ganarse el pan de cada día. Abadía, Cuevas & Caicedo (2009, p. 709) plantean que aunque hay logros evidentes, el derecho a la educación que tienen los niños y niñas se ve vulnerado por la necesidad que se les impone de convertirse en sujetos productivos desde una temprana edad, exponiéndose muchas veces a peligros físicos y psicológicos.

Castro (2012, p. 135) sostiene que el Gobierno nacional y buena parte de la población se interesan por prevenir y erradicar el trabajo infantil, por lo que Colombia ha firmado acuerdos a nivel internacional con la OIT, por ejemplo, creando así resoluciones que adoptan los Convenios Internacionales y modificando la Constitución Política, el Código de Infancia y Adolescencia, el Código Sustantivo del Trabajo, etcétera, para crear un marco normativo en contra del trabajo infantil. Gómez, Palacio y Ramos, asumen la definición del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (Ipec), que cubre, bajo el concepto de trabajo infantil, toda actividad en la cual participa la infancia en el proceso de creación o comercialización de bienes o servicios, limitando el acceso a la educación, entorpeciendo el aprendizaje o dificultando la permanencia institucional, incrementando el ambiente de peligro, el riesgo futuro o la degradación personal (2013, p. 99). En este orden de ideas, los autores mencionados definen el factor económico como causa estructural de muchas de las situaciones que ponen a la infancia en circunstancias peligrosas, que ponen en peligro su posibilidad de crecer y desarrollarse, de crear condiciones afectivas saludables, condiciones lógicas de pensamiento, condiciones morales dignificantes (2013, p. 105).

Según los desarrollos temáticos realizados por Fatou (2009), el trabajo infantil no tiene consecuencias necesariamente negativas; estas aparecen con la explotación, con el entorpecimiento del acceso a la vida escolar, con la aparición de afectaciones del bienestar físico o mental. Según esta autora, la Unicef plantea que el trabajo infantil se convierte en explotación cuando los esfuerzos físicos y cognitivos que exige la actividad rebasan las condiciones evolutivas de la persona y la ponen en condiciones de auto-exigencia superiores a las que permite su edad, cuando el horario laboral es prolongado y genera condiciones de estrés, cuando se suman escenarios laborales inadecuados con responsabilidades excesivas, y una deficiente remuneración con la disminución de las condiciones de dignidad y estima, perjudicando el desarrollo social y personal. La misma autora afirma que según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), no todo trabajo infantil debe ser eliminado, pues existen actividades laborales que promueven la salud y el desarrollo personal y complementan la educación académica. Actividades como apoyar las labores domésticas y el progreso del negocio familiar, así como el proceso de aprender a ganarse la vida con actividades laborales ocasionales, contribuyen con el desarrollo de la infancia y el bienestar de los grupos en los que se insertan, pues elevan el nivel de competitividad social del infante. Pero esta autora hace una salvedad interesante:

> Aunque están expuestas a muchos tipos similares de trabajo que los niños, las niñas suelen soportar privaciones adicionales y son más susceptibles a la explotación, a veces como resultado de la visión de su sociedad respecto al rol que mujeres y niñas deben desempeñar. De particular preocupación es el hecho de que las niñas suelen constituir una gran proporción de la infancia ocupada en

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 329-341, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13119220814

algunas de las peores formas de trabajo infantil, tales como, la explotación sexual comercial (2009, p. 44).

Las diferencias de género han posibilitado la consolidación de un sistema diferencial de necesidades en el que las mujeres y los hombres asumen posiciones particulares. Políticamente hablando, las diferencias de género son diferencias en cuanto a la participación de las personas, según sean hombres o mujeres. La condición social de segregación pone al género femenino en situación de menor acceso a los bienes de consumo, de menor capacidad de control sobre los bienes y recursos, pero de mayor cantidad de impedimentos para el desarrollo de los talentos personales. Para Leyra Fatou "la integración de género es la integración sistemática de las respectivas condiciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres en todas las políticas, a fin de promover la igualdad entre ambos sexos y movilizar específicamente todas las políticas y medidas generales para lograr la igualdad" (2009, p. 49).

El trabajo infantil es un fenómeno social que se hace más complejo a medida que la historia va trasformando las dinámicas y las estructuras humanas; a lo largo de la historia va modificando las dimensiones que ofrece para su comprensión y su análisis. Cambia de cultura en cultura y de periodo social en periodo social; cambia con los sentidos construidos en relación con la familia y la persona, con la cosmovisión y con los valores. En la medida en que la mujer va ubicándose y reubicándose en situaciones de mayor empoderamiento, su situación cambia en el contexto social e incide directamente sobre las formas de trabajo que realiza desde la infancia.

4.2. Capital humano

Pedraza y Ribero (2006) presentan el trabajo infantil en términos de capital humano, asociando este tipo de trabajo con sistemas económicos subdesarrollados, que tendrían que evolucionar hacia sistemas en los que sean eliminadas las "distorsiones económicas existentes". En los niños y niñas debe invertirse un capital espiritual, representado por el conocimiento adquirido, por las habilidades desarrolladas, por las actitudes desplegadas. Según los autores, los contenidos de este capital humano les permitirán a los niños y niñas saber lo necesario para servir a la sociedad y prosperar en ella. El trabajo no se excluye del conjunto de aprendizajes estructurales concernientes a la construcción social del capital humano. Pedraza y Ribero citan la opinión de Myers, según la cual el trabajo debe ser una práctica pedagógica orientada a implantar en el niño o niña la necesidad de educarse, de ser productivo -tanto material como intelectualmente-, para acceder a trabajos más especializados y mejor remunerados. Pero este tipo de experiencias son excepcionales; la tendencia mundial es la de entender disociados el trabajo infantil y la pedagogía ciudadana.

Gil (2006) se une a la opinión según la cual las convenciones y decretos en torno al trabajo infantil y a las leyes de infancia en general, deberían partir del análisis del proceso evolutivo de los niños y las niñas. La creación de ambientes sociales, tanto en su aspecto arquitectónico y material como en su aspecto comportamental y cultural, debería regirse por temas como el desarrollo perceptual, motriz y cognitivo de los niños y niñas, porque las relaciones sociales tempranas determinarán la calidad de los ciudadanos y ciudadanas del futuro. Los ambientes de explotación, los ambientes en los cuales la infancia se hace susceptible de engaño, de manipulación, de malversación… sientan la base de un tipo de sociedad contradictoria, con la cual la ciudadanía no se siente identificada. Para el autor citado más arriba, es acertado pensar que existen dos tipos de relaciones: las verticales y las horizontales. Las verticales se refieren a las relaciones con personas que se ubican más alto en la escala del poder, relaciones adultocéntricas que ponen a la niñez en una condición de desigualdad en términos de participación y experiencia social. Las horizontales se refieren a las relaciones con pares, personas con el mismo grado de poder y conocimiento de la vida social. Estas dimensiones de lo relacional, también deberían ser objeto de un diseño, pues determinan en gran medida los medioambientes institucionales en que la infancia se desarrollará, y deben ser planeados con base en los procesos y las necesidades evolutivas de las personas.

DOI:10.11600/1692715x.13119220814

De La Fuente da indicios para pensar que las consecuencias de administrar el capital humano sin pensar en las generaciones del futuro, crea serios problemas sociales, como ocurre actualmente, cuando una de cada catorce personas que integra el mercado laboral en nuestro país está entre los 15 y los 17 años, según consta en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Cuando se limita para la mayoría de los actores sociales la posibilidad de adquirir los conocimientos necesarios para ubicarse estratégicamente en la estructura social, más se hunden las raíces de la pobreza en la experiencia colectiva, puesto que más se extiende la ignorancia y el desequilibrio en la distribución de las riquezas. En sentido contrario a las críticas populares, España (2013) retoma informes sobre el impacto positivo que en este sentido tienen programas como Familias en Acción, pues gracias a este tipo de estrategias se ha podido comprobar cómo se reduce la posibilidad de que las familias utilicen a los niños y niñas para integrarlos al mercado laboral como producto de las crisis y las adversidades cotidianas. Gamero y Lassibille (2012) también cita estudios en los cuales se observa que la pobreza, la orfandad y otras características sociodemográficas, constituyen causas asociadas al deterioro del capital humano, en donde generalmente son más proclives a invertir las mujeres que los hombres, en los países en desarrollo.

Abadía, Cuevas y Caicedo (2009), presentan investigaciones en las que se sustenta cómo los padres y las madres deberían intervenir en los cronogramas y horarios de sus hijos e hijas, pensando en realizar una distribución del tiempo gracias a la cual se incluyan actividades en las que se contemple el desarrollo de la mayor cantidad de dimensiones de la persona, de acuerdo con el medio ambiente en el que habite y pensando siempre en el enriquecimiento interior de las nuevas generaciones, lo que implica un cambio en las tradiciones. Castro (2012), referenciando a Esteva (1996) y Valcárcel (2006), concluye que el cambio de actitud histórico frente al trabajo infantil, también tiene que ver con el cambio en el significado del concepto de "desarrollo", que puede entenderse como un estado de contradicción entre grupos sociales, en cuyo contexto la tecnificación, la rentabilidad, la producción y el trabajo, son entendidos de manera diferente por unos grupos y por otros. Las instituciones entenderán *desarrollo* en términos de bienestar, enriquecimiento del capital humano y democratización de las relaciones de poder, siempre que se entiendan las relaciones sociales como procesos de enaltecimiento de las condiciones de dignidad de la ciudadanía en general. En situaciones de decadencia, el desarrollo se entenderá como acumulación de bienes materiales y centralización del poder.

En el proceso de formación y enriquecimiento del capital humano, Gómez, Palacio y Ramos (2013) ubican a la familia y al sistema educativo como instituciones clave, pues son las que orientan a las nuevas generaciones hacia grados más altos de autorrealización, equilibrio, salud y plenitud afectiva. De la familia y los sistemas educativos depende el futuro social, en temas como la competitividad y el crecimiento económico. Estos autores señalan que, a pesar de que el trabajo infantil es una realidad que afecta las posibilidades de desarrollo del capital humano, el Estado colombiano no ha implementado políticas educativas para atender las necesidades de los niños, niñas y familias vinculadas con el trabajo infantil. Los funcionarios y funcionarias estatales viven en la ignorancia sobre temas tan serios como este, y desconocen los alcances de esta problemática a nivel nacional e internacional.

Sandoval discrimina entre el trabajo infantil femenino y el masculino, señalando las diferencias entre niños y niñas en lo que tiene que ver con el acceso al mercado laboral y el tipo de labores que se realizan. Concluye que el acceso al mercado es más fácil para los niños que para las niñas, pero que las labores domésticas están más destinadas al género femenino que al masculino. Sandoval cita diferentes organismos que afirman que

> (…) la división del trabajo entre niños y niñas en los hogares, no hace más que evidenciar la forma en que se reproducen las pautas sociales y culturales que asignan un papel diferenciado a los hombres y a las mujeres desde temprana edad (Sandoval, 2007, p. 4),

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 329-341, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13119220814

lo que nos lleva a pensar que las habilidades que se incorporan a la subjetividad de las personas, tiene un carácter diferencial según el género; pero sea cual sea la situación, sea cual sea la actividad laboral que desarrolla la persona, en el caso de la infancia las actividades laborales restan tiempo para las actividades escolares, y energía para participar de las clases académicas. "El trabajo prematuro les resta oportunidades, traba su asistencia a la escuela, y si esta no los expulsa por su inasistencia o por su bajo rendimiento, ellos la abandonan por necesidad" (Sandoval, 2007, p. 9). Peiró y Rausky (2007) ubican la infancia como una etapa de preparación para la vida adulta -según las representaciones sociales del mundo moderno-, por lo que su asimilación como grupo de inversión en términos de capital social es determinante, pues la infancia representa el futuro de la sociedad adulta.

Como vemos, el trabajo como pedagogía social se asocia al proceso de creación de capital humano, pero deben ser definidas las prácticas productivas de los niños y niñas en términos de sus procesos evolutivos y de su capacidad de autorrealización.

4.3. Causas y consecuencias del trabajo infantil

El trabajo en condiciones de explotación por parte de niños, niñas y jóvenes, acrecienta las condiciones de vulnerabilidad en las que realizan su existencia estos grupos sociales. Consecuencias de este fenómeno son situaciones de violación de los derechos humanos, como la vulneración del derecho a la recreación, por ejemplo. Según Pedraza y Ribero (2006), también es frecuente que se detecten estados orgánicos desviados del curso natural de la salud en la población adulta, en casos en que la infancia de estas poblaciones estuvo marcada por necesidades económicas y labores físicamente exigentes para satisfacer las necesidades. Pero la consecuencia más grave es el proceso de deterioro de las reservas de capital humano, la diseminación de la ignorancia, el totalitarismo de los entendimientos y el conformismo de las acciones colectivas. Pedraza y Ribero "encuentran que los principales determinantes del trabajo infanto-juvenil en Colombia son la pobreza, la edad y el género del menor" (2006, p. 9).

Gil (2006) plantea que existen tres grandes causas del trabajo infantil. La primera está constituida por los factores culturales, las creencias en derredor al rol que cumplen las personas en la sociedad, la función que cumple el trabajo en este escenario, los rituales educativos que se construyen en derredor de la actividad productiva, la relación costo-beneficio entre la formación académica especializada y las retribuciones que la cultura destina para sus profesionales especializados. Los factores económicos constituyen la segunda causa del trabajo infantil: la distribución inequitativa de los recursos, la acumulación de riqueza por parte de unos pocos actores sociales, la imposibilidad de grandes sectores de la población para satisfacer sus necesidades humanas básicas. En una sociedad donde el logro personal solo conquista la relevancia cuando va acompañado de ganancias económicas, grandes segmentos de la población se hunden en el anonimato junto con sus obras y sus historias. Tener mucho dinero para consumir es dizque el signo inequívoco de la felicidad. Entre las causas de orden social se encuentran aquellas que exponen al peligro, a la discriminación y a la miseria a un sector poblacional, como en el caso de las adolescentes prematuramente embarazadas que por su condición extraordinaria se ven confrontadas con responsabilidades propias de la edad adulta, o como el caso en el cual los sujetos adultos de una familia se ven en situación de desempleo e inducen a los niños y niñas a la vida laboral, alejándolos de las necesidades educativas que deben satisfacer y de las habilidades actitudinales y cognitivas que necesitan desarrollar.

El trabajo infantil alimenta el desempleo al reducir las posibilidades de que los adultos se empleen, y los mantiene en la parte más baja de la escala de remuneración sin la posibilidad de incrementar sus ingresos y condiciones de vida. Esto lleva a la imposibilidad de acumular capital, ya que si los ingresos son bajos también es baja la posibilidad de ahorrar o adquirir o ampliar un patrimonio. Además perpetua el ciclo de la pobreza, por cuanto la carencia de ingresos induce a los padres a no educar a los

hijos y a ponerlos a trabajar desde temprana edad, ya sea en labores del campo o en el sector informal de las ciudades (De la Fuente, 2010, p. 5).

España (2013) cita un estudio de Fedesarrollo, en el que se plantea que en Colombia la baja escolaridad y formación de los padres y madres, el elevado número de hijos e hijas en un hogar o las restricciones crediticias de la familia, son factores que aumentan la probabilidad de que los niños y niñas tengan que integrarse en actividades de tipo laboral, aumentando la desigualdad entre los diferentes estratos sociales, abriendo trampas para que las personas menos favorecidas por la prosperidad caigan en la pobreza y reduzcan sus aspiraciones productivas, tanto a nivel material como inmaterial, así como interrumpiendo el proyecto transnacional de universalización de la educación básica.

El éxito de las políticas de lucha contra el trabajo de los niños no solo dará cuenta de la estatura moral de nuestra sociedad, sino que permitirá avanzar en los indicadores de progreso económico y social. Con cientos de miles de niños fuera de las aulas y engrosando el mercado laboral informal de Colombia es imposible pensar que la prosperidad será para todos (España, 2013, p. 5).

Ureña, Tobar y Castillo (2009) plantean que los altos ingresos familiares facilitan el éxito académico de los niños, y este éxito facilita el acceso al mercado laboral y crea condiciones de seguridad financiera. Estos autores piensan que las condiciones de la sociedad moderna condenan al mercado laboral no calificado a las personas que no han accedido a la educación institucionalizada. El trabajo no calificado conlleva vejeces sin pensión por jubilación, y otra variedad de desventajas socioeconómicas acumulativas.

Gómez, Palacio y Ramos (2013) reportan investigaciones en las que muestran cómo en Colombia el trabajo de las personas menores siempre está asociado con la pobreza, con la monoparentalidad, con la jefatura femenina, con el mayor número de hijos e hijas y con el madresolterismo, así como con antecedentes de actividad laboral del padre y de la madre en la temprana infancia. Estos autores retoman la Estrategia Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, para documentar la atribución que se hace a las familias más pobres, en el sentido de que estas dependen más del trabajo infantil para superar las crisis económicas, pues poseen menos garantías en el marco de la estructura social e institucional. Todas estas situaciones se vuelven más agudas cuando afectan a las niñas, que son víctimas de doble discriminación, primero por género y segundo por edad. Su trabajo se invisibiliza en el ambiente doméstico, donde sufren las consecuencias de la violencia y la pobreza de manera más cruel, pues además de la insatisfacción de sus necesidades básicas, su arduo trabajo es subsumido en la categoría de ayuda voluntaria, según los análisis de Fatou (2009).

Citando a la OIT, Fatou (2009) diferencia las causas del trabajo infantil entre factores internos y externos. Los factores internos están referidos a las dinámicas familiares y a los procesos que vive la familia como unidad productiva destinada a satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. Desde la muerte hasta el abandono del hogar, son muchas las desgracias que acechan a las personas y a las familias, desequilibrando su economía y su poder adquisitivo. Cuando las enfermedades físicas y mentales se ciernen sobre familias que no protegen ni apoyan a los niños y niñas, el mismo núcleo familiar se triangula para situar a las personas menores en condiciones productivas convenientes a los intereses de los sujetos adultos, o hasta para propiciar su expulsión del núcleo familiar. Las causas que obedecen a factores externos son las que dependen de la sociedad, de la ineficacia de las instituciones y de las débiles redes de apoyo social, escenarios en los que se consolidan las tradiciones y se regulan los comportamientos. Algunas sociedades, por ejemplo, crean pautas de discriminación racial y religiosa que facilitan la configuración de escenarios para el trabajo infantil.

Sandoval expone la idea de que en muchos países se encuentran familias cuya economía depende de la suerte que tengan día tras día en ventas callejeras, por ejemplo, y todo tipo de actividades informales que son remuneradas una vez finaliza la jornada. Así, este tipo de

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 329-341, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13119220814

familia requiere movilizar todo su potencial productivo para satisfacer mínimamente sus posibilidades de supervivencia. Involucran a los niños y niñas en actividades laborales porque sus posibilidades de subsistir sin el apoyo de los sujetos menores son demasiado reducidas. Sandoval analiza estas situaciones y concluye que

> (…) el actual niño trabajador, por la pérdida en educación, solo podrá acceder a las ocupaciones de menor calificación y peor pagadas; por ello, tiene altas probabilidades de ser en el futuro padre de nuevos niños trabajadores, reproduciendo así la pobreza (Sandoval, 2007, p. 9).

Aunque la relación entre alto nivel de ingresos y elevado nivel educativo no es totalmente proporcional, Sandoval encuentra que en el largo plazo una educación esmerada permite acceder a circunstancias socioeconómicas más propicias. "Solo por mencionar un ejemplo, con la educación de las mujeres disminuye el número de hijos e hijas por mujer, el número de embarazos en adolescentes, el número de embarazos no deseados y el número de abortos provocados" (Sandoval, 2007, p. 10).

Peiró y Rausky (2007) citan otro documento de la OIT en el que se diferencian las causas del trabajo infantil entre inmediatas, subyacentes y estructurales. Las primeras se refieren a los problemas que cotidianamente enfrenta la familia en el ámbito económico, las segundas a las costumbres sociales y las terceras a la forma en que la estructura social tiene dispuesto el proceso de ingreso y distribución de bienes en el escenario social. Citan también documentos de la Unicef, institución que plantea que los patrones culturales son la base para construir una explicación del trabajo infantil, al analizar sus escalas de valores y su sistema de actitudes sociales.

5. Impacto esperado

Se asume el discurso social como narración de la sociedad en la historia, como proceso de construcción de conceptos e ideas, vinculando los saberes del sentido común al acervo de conocimientos científicos, como lo plantea Jerome Bruner en sus libros "Actos de significado" (1991), "Realidad mental y mundos posibles" (1994), "La elaboración del sentido" (1990) y "El habla del niño" (1983). En el caso particular de las niñas trabajadoras, se espera que el punto de vista emergente de este grupo poblacional, a través de un dispositivo de generación de discurso fundamentado en el juego, permita generar condiciones para la comprensión de las pautas comportamentales que generan las personas cuando están involucradas en este tipo de actividad y en condiciones de vulnerabilidad semejantes, no solo con miras a identificar problemáticas, sino para obtener visiones del mundo y respuestas a las problemáticas que plantea la realidad desde una perspectiva única, como la que sostienen estas niñas frente a sí mismas.

El juego como estrategia relacional paradigmática, atraviesa todas las capas de la vida intersubjetiva y hasta interobjetiva de diversas especies animales, pues desde los estratos evolutivos más primitivos de la especie humana y otras tantas especies animales, se observa el juego como estrategia elemental en las relaciones de la vida consigo misma; estrategia relacional que, según Johan Huizinga (1995), despliega su poder estructurador en todos los rituales humanos, que hallan su máxima expresión en la lúdica del ritual místico y religioso. En el campo de la investigación social cualitativa, la lúdica permite que los significados vitales converjan con la forma de la palabra y con el color y las formas que agregan un componente simbólico, tal como sucede en las interacciones proyectivas que se dan en una familia de juguete, en cuyo escenario el discurso social se convierte en unidades de estudio. Al transformarse el discurso en unidades de estudio, se abre el análisis hacia las relaciones entre categorías emergentes del discurso especializado, en confrontación con los discursos emergentes de las sesiones de juego investigativo.

En este proceso, durante el cual elevaremos los discursos de la infancia a la categoría de teorías sociales, intentaremos hacer dialogar a la infancia trabajadora con el discurso que han generado las revistas especializadas en derredor

de esa misma infancia, pues en el contexto de esta investigación, y en general en el contexto de los métodos cualitativos de investigación, tal y como los piensan Luis González-Rey y Taylor y Bogdan (1997), no se concibe como ontológicamente más denso el discurso de la ciencia que el discurso de las comunidades, ni como más acertado el discurso de la academia que el discurso de la infancia o de cualquier otro grupo humano. Todos estos discursos son productos culturales, construcciones que la historia ha puesto en los labios de las personas que la encarnan y poseen un valor profundo y un potencial de sabiduría amplio.

6. Conclusiones iniciales

La infancia femenina trabajadora es un grupo de especial interés para las ciencias sociales, no solo por su situación de vulnerabilidad, que genera la necesidad de pensar técnicas de intervención social e investigación cualitativa, sino que además presenta un interés especial por las historias de vida que la rodean. La forma en que la sociedad ubica en situaciones de desarrollo a las personas desde su temprana infancia, o la forma en que impide este desarrollo, indica la calidad de los valores sociales y el orden jerárquico en que se ubican estos valores.

Se requieren utopías sociales que incluyan a la infancia, utopías sociales que nazcan del discurso de las personas comprometidas en la construcción de Estados bien pensados y proyectados, en los que la infancia no tenga que trabajar para mitigar el hambre de la familia, sino que la sociedad en su conjunto trabaje para dignificar la infancia, y con la infancia conferir condiciones de dignidad a la sociedad en su devenir.

Los artículos revisados nos permiten pensar que el trabajo tiene un potencial pedagógico inmenso como actividad social que involucra a la infancia, pero siempre que se dé dentro de un programa social y un proyecto de futuro que sean responsablemente diseñados que se enmarquen dentro de una sociedad que promueva las condiciones de dignidad de la población, más que las condiciones de consumo, explotación y manipulación de los grupos humanos, que convierten a la sociedad en una masa informe de objetos humanos alienados, más que de sujetos humanos creativos. Y es por este potencial pedagógico que se observa en el trabajo infantil, que se puede augurar que al profundizar en los discursos de las niñas que se enfrentan al mundo laboral -que se ven enfrentadas a la necesidad de trabajar para poder comer, y muchas veces para que su familia pueda comer-, se encontrará un acervo de sabiduría y de experiencia social cuya profundidad habrá de servir para educar a varias generaciones, para concientizar a varios grupos sociales sobre la necesidad de cultivar la reciprocidad en los procesos de comunicación social.

Lista de referencias

Abadía, S. U., Cuevas, L. M. & Caicedo, M. C. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 707-733.* Recuperado el 5 de mayo de 2014, de: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/189/85

Bruner, J. (1983). *El Habla del Niño*. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1990). *La Elaboración Del Sentido*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1994). *Realidad Mental y Mundos Posibles.* Barcelona: Gedisa.

Castro, D. A. (2012). El trabajo infantil campesino en el subsistema de producción silvopastoril en la hoya del río Suárez, Colombia. *Revista Internacional NATs, (21-22), pp. 135-150.* Recuperado el 5 de mayo de 2014, de: http://ifejant.org.pe/biblioteca/revistanats21y22.pdf#page=91

De la Fuente, C. (2010). *Lineamiento técnico para el programa especializado de atención a: niños, niñas, adolescentes vinculados a peores formas de trabajo infantil, con sus derechos amenazados,*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 329-341, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13119220814

inobservables o vulnerados. Recuperado el 4 de Abril de 2014, de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP_misionales/G_restablecimientoderechos/LineaientosManuales/LM11.MPM5.P1%20Poblacion%20Especial%20Violencia%20Sexual%20v1.pdf

España, A. (2013). *Trabajo Infantil en Colombia*. Recuperado el 4 de abril de 2014, de: http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2013/05/IML-Junio-2013.pdf

Estrada-Jiménez, J. M. (2012). *La Alegorización de las Narraciones Sociales.* Tunja: Instituto para el Desarrollo de los Métodos Cualitativos de Investigación Científica-Mito.

Fatou, B. L. (2009). *Trabajo infantil femenino: niñas trabajadoras en ciudad de México.* Tesis doctoral presentada ante la facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de: http://eprints.ucm.es/9394/1/T31016.pdf

Fundación Telefónica (2013). *El trabajo infantil en colombia*. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de: http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2013/05/IML-Junio-2013.pdf

Gamero, C. & Lassibille, G. (2012). *Escolarización, trabajo infantil y satisfacción laboral: evidencia para Etiopía*. Recuperado el 04 de Abril de 2014, de: http://www.revecap.com/revista/numeros/58/pdf/gamero_lassibille.pdf

Gil, A. (2006). *Análisis del trabajo infantil en Colombia: perspectiva legal y psicológica*. Recuperado el 04 de Abril de 2014, de: http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/an%C3%A1lisis%20del%20trabajo%20infantil%20en%20colombia%20perspectiva%20legal%20y%20psicol%C3%B3gica.pdf

Gómez, C. P., Palacio, S. J. & Ramos, C. E. (2013). Participación de los padres en la educación de niños, niñas y adolescentes trabajadores en una institución educativa de Cartagena, Colombia. *Revista de Ciencias Biomédicas, 4 (1), pp. 98-107.* Recuperado el 07 de mayo de 2014, de: http://www.revistacienciasbiomedicas.com/index.php/revciencbiomed/article/view/256/201

Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza, Emecé.

Ministerio de la Protección Social de Colombia (2013). *Informe sobre el comportamiento del trabajo infantil en Colombia*. Recuperado el 04 de Abril de 2014, de: http://www.mintrabajo.gov.co/medios-junio-2012.html?start=20

Oaklander, V. (2001). *Ventanas a nuestros niños.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Pedraza, A. & Ribero, R. (2006). *El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves*. Recuperado el 04 de Abril de 2014, de: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/392/241

Peiró, M. L. & Rausky, M. E. (2007). El trabajo de niños y jóvenes: aportes para una reflexión sobre su tratamiento conceptual sociocultural: niños y jóvenes en contextos de socialización. En VII RAM-UFRGS. *Ciudadanía, exclusión y diversidad.* Porto Alegre: GT 25. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Maria_Laura_Peiro_y_Maria_Eugenia_Rausky.pdf

Sandoval, A. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação, 12 (34), pp. 68-80.* Recuperado el 14 de mayo de 2014, de: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a06v1234.pdf

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

West, J. (2000). *Terapia de juego centrada en el niño*. México, D. F.: Manual Moderno.

Referencia para citar este artículo: Martínez-Núñez, M. D. & Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 343-355.

Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos*

María Delia Martínez-Núñez*
Profesora Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Graciela Muñoz-Zamora**
Profesora Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en agosto 19 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (analítico):*** *En las últimas décadas se ha instalado en nuestro país una racionalidad técnica respecto a la enseñanza universitaria, que no refleja una reflexión consistente e integral acerca de la infancia y el significado que esta adquiere en la formación de los educadores y educadoras de la primera infancia. En este artículo nos hemos propuesto como objetivo analizar las concepciones de infancia que predominan en los discursos y prácticas de las estudiantes de educación parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Utilizamos metodologías cualitativas, especialmente el análisis del discurso crítico y otras técnicas que nos permitieron adentrarnos en los imaginarios sobre la infancia. Nuestras conclusiones revelan los imaginarios sociales y la relevancia que estos tienen en la formación profesional y en la experiencia personal de las estudiantes.*

Palabras clave: infancia, educación infantil, formación de profesoras, prácticas pedagógicas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: imaginarios de la infancia, formación de educadoras infantiles.

Construction of imaginaries regarding childhood and the formation of early childhood educators

• ***Abstract (analytical):*** *During recent decades, university education in Chile has experienced the onset of a technical rationality. This lacks a permanent and integrated reflection on childhood and its meaning in the formation of pre-school teachers. This paper analyses the concepts of childhood that predominate in the discourses and practices of pre-school educators at the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación in Chile. Qualitative methodologies, especially critical discourse analysis and other techniques, were used to explore the social imaginaries on childhood. Conclusions reveal the social imaginaries and their relevance in professional education and the students´ personal experiences.*

---

* Este **artículo de investigación científica y tecnológica** pertenece al área de las Ciencias Sociales y al área del conocimiento, Ciencias de la educación, y a la subárea educación general**.** Presenta los resultados originales del proyecto de investigación FIBE N° 30-12, titulada: "Un análisis crítico de los imaginarios de la infancia de las estudiantes en práctica profesional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación", realizada por las autoras. Esta investigación la desarrollamos del 2 de marzo de 2012 hasta diciembre de 2013, y fue financiada y aprobada por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

** Profesora General Básica y Doctora en Estudios culturales de la Universidad de Chile. Docente Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: deliacameliaster@gmail.com

*** Educadora de párvulos y Doctora en Educación de la Universidad de Playa Ancha. Docente del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: graciela.munoz@umce.cl

Key words: childhood, primary education, teacher training, teaching practices (Social Science Unesco Thesaurus).

Key word authors: infancy imaginaries, pre-school teachers' formation.

Construção de imaginários de infância e formação de educadoras de creches

• ***Resumo (analítico):*** *Nas ultimas décadas, a educação universitária tem experimentado a instalação da racionalidade técnica na educação em nosso país. Isto demonstra uma falta de reflexão integral e permanente sobre a infância e seu significado na formação dos professores da educação infantil. Nesse trabalho, analisamos o conceito de infância que predomina nos discursos e práticas das educadoras do pré-escolar na Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación no Chile. Temos usado metodologias qualitativas, principalmente a análise crítica do discurso e outras técnicas visando adentrar nos imaginários sobre a infância. Em conclusão, o estudo examina os imaginários sociais e sua importância na educação profissional e na experiência pessoal dos estudantes.*

Palavras-chave: infância, educação da infância, formação de professores, práticas de ensino (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: imaginários da infância, formação de professoras de pré-escolar.

-1. Introducción. -2. Conceptualización de los imaginarios sociales. -3. La formación de las educadoras y los imaginarios de la infancia. -4. Metodología. -5. Resultados de la investigación. -6. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las políticas para la educación parvularia en Chile implementadas en las dos últimas décadas se han dirigido fundamentalmente a la expansión de la cobertura, reconociendo la importancia de la educación temprana para el desarrollo del país. Lamentablemente, los avances de la política de aumento en la cobertura y el acceso, no han ido de la mano con el fortalecimiento de los agentes profesionales que tienen la responsabilidad de dirigir la educación de niños y niñas. Cuestión relevante para asegurar niveles de calidad adecuados en este grado educacional.

Uno de los principales problemas que enfrenta la formación de las educadoras y educadores de párvulos, está referido a la diversidad de instituciones que imparten la carrera con cerca de 114 programas diferentes, cuya matrícula se concentra principalmente en institutos profesionales, debido a los bajos costos de aranceles y/o a los bajos puntajes exigidos (Moreno, 2012).

Por su parte, los estándares para la formación de la educadora de párvulos, emanados del Ministerio de Educación de Chile en el año 2012, si bien otorgan orientaciones respecto a las competencias que debe tener una profesional del área, recién se comienza una revisión e integración de ellos a los currículos. Por lo tanto, se requiere de un tiempo para visualizar su impacto en la formación.

En cuanto al quehacer en aula de las educadoras de párvulos, las investigaciones realizadas en centros educativos dan cuenta de las debilidades en su formación. Estas se expresan en el desaprovechamiento del tiempo en actividades ociosas y rutinarias, en la desorganización de los ambientes de aprendizaje y en la carencia de recursos pertinentes a los requerimientos de los niños y niñas (Tokman, 2010, Sánchez & Gómez, 2010). También se presentan problemas respecto a la actualización de los conocimientos disciplinares, así como una poca flexibilidad y creatividad al momento de generar experiencias de aprendizaje, junto con la incapacidad para trabajar con la complejidad y diversidad cultural actual, los limitados conocimientos acerca del desarrollo de los niños y niñas y la baja capacidad de reflexión y autocrítica (Moreno, 2012). A estas problemáticas se suma la baja valoración de la carrera expresada en los bajos salarios, cuestión que no se relaciona con la alta responsabilidad social de la profesión.

*DOI:*10.11600/1692715x.13120190814

En la formación universitaria de las educadoras de párvulos se ha instalado una racionalidad técnica respecto a la enseñanza de los niños y niñas, que no emana necesariamente de una reflexión consistente e integral sobre la infancia. Esto se expresa en las prácticas pedagógicas que se dan en los contextos educativos de formación de educadoras y educadores, donde se tiende a invisibilizar las singularidades de las estudiantes y los estudiantes, y con ello se homogeneiza una enseñanza que no aborda aspectos fundamentales para afrontar la enseñanza de docentes de este ciclo. De ahí la importancia de remirar los imaginarios de la infancia y reconocer aspectos sobre los cuales las estudiantes realizan su quehacer profesional, con el propósito de mejorarla reflexión en torno a su práctica pedagógica y a las metodologías que utilizan, para incorporar una mirada crítica sobre el concepto cultural de infancia.

A partir de esta investigación buscamos fortalecer la práctica profesional de la carrera, entendiendo que es una de las etapas más relevantes en la formación de nuestras estudiantes. Para ello generamos un marco de conocimientos sobre los imaginarios sociales de la infancia, sobre sus procesos de construcción y sobre el impacto que pudieran tener en la actividad profesional de las futuras educadoras. La metodología apuntó a reconocer aspectos de la constitución del "sujeto social niño-niña" que portan las estudiantes, a través de técnicas de análisis de discurso y de imágenes recogidas en *focus* y entrevistas. Todo esto para aportar a la formación que entrega la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el área.

2. Los imaginarios sociales acerca de la infancia

Respecto de la importancia de los imaginarios en las construcciones sociales acerca de los sujetos, se considera que pertenecen a un sistema de creencias, ideologías, actitudes y valores. Sin embargo, los imaginarios no siempre corresponden a ideas conscientes y reconocibles, puesto que muchas veces poseen un carácter inconsciente (Moreno & Rovira, 2009, Castoriadis, 1983); es decir, que se manifiestan de manera intrínseca en los discursos y acciones de los sujetos, y varían según las características de cada persona. Estas características proporcionan la maleabilidad del discurso, puesto que se trataría de un contexto con capacidad de transformación. Según esto "Se entiende, por imaginario social a todo aquello de lo que se habla en la comunidad, en la medida y según el modo en que se habla de ello" (Gómez, 2001, p. 197).

Desde esta perspectiva "(…) el imaginario social es lo que mantiene unida a una sociedad y le otorga singularidad" (Banchs, Agudo & Astorga, 2007, p. 54). En términos generales podemos señalar que toda sociedad subsiste a través de los imaginarios que crean los sujetos, siendo una creación histórica y psíquica de imágenes ineludibles para su construcción. Por lo tanto, lo que llamamos realidad es necesariamente obra de esta creación inacabada. Inherente a esta creación es el plano simbólico de la realidad, que se expresa fundamentalmente en el lenguaje (Banchs et al., 2007, Colombo, 1993).

El concepto mismo de imaginario provoca algunos problemas al momento de ser empleado, y aún más cuando es utilizado en un contexto de investigación, puesto que una pieza de su construcción es el símbolo. Este obliga a tomar opciones que podrían ser determinantes al momento de leer la información obtenida en una investigación empírica educacional. Desde el punto de vista semiótico, el orden simbólico es una pertenencia de la lingüística. Esta posición es compartida por autores como Colombo (1993), quien acopla los conceptos de símbolo y de signo como formas progresivas de interconexión con el mundo y el universo. Según esto, la construcción social de la realidad se configura en el lenguaje, como motor de la interacción que permite generar las acciones discursivas, desde una perspectiva integrada -fenomenológica- (Aliaga, 2008). Los imaginarios sociales se concretan a través de símbolos, códigos, íconos, en la acción social y en la interacción de los discursos propios de cada sujeto.

En relación con los imaginarios de la infancia, se puede reconocer las transformaciones que han tenido las formas de concebir a los niños y niñas (Rojas, 2001). Aspectos que se pueden visualizar a través de las producciones artísticas,

*DOI:*10.11600/1692715x.13120190814

de los relatos históricos, entre otros, que son los aportes de los primeros estudios en Europa de Ariès (1986), Shorter (1977), Pollock (1990). Estos estudios y otros han permitido reconocer la infancia desde un concepto mucho más amplio que el de *una etapa de la vida*. Gaitán (2006) señala que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder; mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social.

Una de estas visiones se refiere al discurso ilustrado, asentado en los planteamientos de John Locke (1632-1704), quien albergó la idea de la infancia semejante a una *tábula rasa*, a la cual se puede "moldear" o "esculpir" según los criterios del sujeto educador. Durkheim aludía a la niñez como un "ser asocial y egoísta que ha venido al mundo para que se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social" (1976, p. 99). La psicología del desarrollo, por su parte, ha contribuido a la difusión de la teoría de Jean Piaget (1896-1980), que promueve un concepto de la infancia como pasos o etapas asociadas a tareas específicas de logros cognitivos. Este planteamiento ha tenido una fuerte influencia en la formación del profesorado, y se ha instalado con recurrencia en el discurso pedagógico chileno que se ha entronizado en la mirada hacia la educación de la primera infancia, como una etapa donde es posible "moldear" las conductas.

En el imaginario que se desprende del discurso de las ciencias sociales, las representaciones de la infancia de mayor influencia en las políticas públicas chilenas de las últimas décadas, provienen de la teoría del capital humano y de las neurociencias. Ellas han promovido una conceptualización de "universalidad de la infancia" (Da Costa, 2007), que implica la homogeneización de la población infantil y la invisibilización de sus diferencias.

En la jerga especializada es el caso del término "menor". La preeminencia de este término tiene relación con la falta de valía jurídica y la inhabilidad de los niños (Koham, 2007). Para las teorías de la minoridad "protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga/encierra para proteger la infancia en peligro material o moral" Frigerio (2008, p. 31).

Desde los medios de comunicación de masas, a partir de mediados del siglo XX, emergen con fuerza los discursos comerciales y publicitarios que señalan la tendencia a segmentar la niñez en distintas etapas que se convierten en posibles fuentes de comercialización de productos. Por lo tanto, se podría decir que las relaciones adoptaron una verticalidad o una tendencia adultocéntrica, que se refleja en imágenes y representaciones que conciben "al niño/a como un ser incompleto y desprotegido, que debe ser resguardado, y por lo tanto dependiente en forma completa del adulto" (Amaya, 2010, p. 30). De esta perspectiva surge la idea de que los niños y niñas no son sujetos de derecho ni de opinión acerca de lo que les compete. Por otro lado, se constata la diversidad de formas que adopta el discurso acerca de la niñez, y por lo tanto la pluralización de la infancia como consecuencia cultural (Duarte-Duarte, 2013).

3. La formación de las educadoras y los imaginarios de la infancia

Los programas de formación inicial docente tienden a poner énfasis en el discurso pedagógico, olvidando la importancia de la construcción del imaginario del profesor o profesora respecto de la infancia. De esta forma se omite la reflexión acerca de la tensión de la relación dialéctica existente entre imaginarios de la infancia y labor pedagógica. Respecto de esto, Rincón (2001, p. 8), expresa: "(…) lo que lleva al maestro a planear (…) y a resolver problemas de aprendizaje, son los modelos mentales conscientes o inconscientes que él posee sobre los niños y que le otorgan un horizonte de sentido a su actividad". Estos modelos mentales se construyen a lo largo de la vida de los profesores y profesoras, y tienen un desarrollo durante su formación profesional, puesto que influyen fuertemente en las decisiones que se toman en el aula y en la relación que se mantendrá con los niños y niñas. Relación que debiera considerar la complejidad del universo infantil (Duek, 2010).

En relación con el imaginario de la infancia que emerge del discurso pedagógico, confluyen

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 343-355, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13120190814

el Estado -a través de las políticas educativas, con su propio trayecto histórico y premisas políticas- y las universidades -a través de la formación de docentes-, además de los centros educativos y la comunidad cercana. Cada uno de ellos construyen las representaciones sociales, que funcionan con la fuerza de una realidad objetiva (Loyola, 2008).

Esta pluralidad de discursos muestra discontinuidad y desplazamientos que permanecen y se sustituyen a lo largo de la historia. Se observa que en la formación de sujetos educadores infantiles, el concepto de infancia emerge de un saber sin cuestionamientos. Se tiende a invisibilizar los componentes ideológicos, políticos, del discurso; y se asume una "verdad inmutable" y a-histórica.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación de Chile, 2001), contienen una concepción del niño o niña como sujeto de derecho, que toma forma a través de contenidos, conceptualizaciones y metodologías. Sin embargo, el carácter puramente teórico de ellas deja en evidencia su distancia de las prácticas educativas. Por lo tanto, resulta importante develar el peso de los discursos pedagógicos en el quehacer profesional de las futuras educadoras.

4. Metodología

Con la metodología implementada en esta investigación buscamos indagar en la construcción de los imaginarios acerca de la infancia que tenían nuestras estudiantes durante su última práctica profesional. Este periodo constituye un espacio de aprendizaje teórico-práctico en que las estudiantes deben contextualizar su quehacer al interior de una realidad pedagógica determinada. En ella se espera que realicen un trabajo pedagógico durante cuatro meses, que incluya a los miembros de la comunidad escolar. La complejidad de este fenómeno se visualiza en la construcción de los imaginarios, donde se van a superponer perspectivas mentales, emocionales y espirituales, que transcurren en el tiempo conformando símbolos e imágenes que se complementan, anudan y configuran a través del flujo incesante de la vida de las estudiantes.

En primera instancia, utilizamos la ficha prosográfica, que nos permitió establecer relaciones con datos proporcionados por los sujetos de estudios (procedencia, experiencia en organizaciones y militancias, entre otros).

En un segundo momento, aplicamos una entrevista en profundidad que nos permitió indagar desde la experiencia vital algunos aspectos de la infancia, los procesos de formación intersubjetiva y la práctica profesional. El relato acerca de su propia infancia constituye una narración autobiográfica que alude al caudal interpretativo del sujeto y a la imagen de sí mismo que construye. Abrimos el ámbito de la infancia mediante la pregunta por la propia infancia, lo que da cuenta de las estructuras de sentido que operan para comunicar esta etapa de vida.

La posibilidad de aproximarse a este material mediante un modelo de análisis se basa en que las formas de narrar una vida y sus contenidos corresponden a estructuras de relato relativamente acotadas y compartidas socialmente. Se trata de procesos de "semantización" del pasado o de los recuerdos del pasado que afloran en una situación específica.

En el taller de indagación subjetiva buscamos tomar contacto con los discursos que emanan de la subjetividad de las estudiantes; seleccionamos conceptos que aparecieron con frecuencia en las entrevistas en profundidad y los ilustramos con imágenes. Estas imágenes las seleccionamos de las más vistas en google y les adjuntamos el concepto seleccionado anteriormente desde las entrevistas. Estos fueron: Proyecto- Fragilidad- Delicadeza- Cántaro- Proyecto de futuro- Futuro- Explorador de la naturaleza- Transformador- Vulnerable- Objeto de amor de los sujetos adultos.

El trabajo con imágenes partió del supuesto de que vivimos en una cultura de las imágenes y que ellas están tan asentadas en nuestras representaciones, que pueden impulsar un conglomerado de ideas que actúan como detonante de flujos representacionales.

La idea de seleccionar imágenes procedentes de google, y que sean las más vistas de ellas, responde a que una fotografía bella desvía la atención de la sobriedad de su asunto y la dirige al medio mismo. Sontag (2004, p.

98) se refiere a este fenómeno como la tensión sobre el carácter documental de la imagen. En este caso las imágenes reforzaron los conceptos ligados a la infancia que ya habían salido en las entrevistas y, por lo tanto, aseguramos la prevalencia del valor estético y/o comercial, por sobre el valor epistémico que también tienen. Utilizamos las imágenes en su función ilustrativa que deja intactas las opiniones, los prejuicios, las fantasías y la desinformación. Es decir, que terminan por acoplarse al ideario de los individuos participantes sin generar discursos autónomos respecto de los contenidos intencionados.

Las metodologías que empleamos fueron congregando conceptos sobre los cuales parecíamos construir una cierta edificación conceptual, que servía de base a los preceptos (Sánchez, 2000) compartidos por las estudiantes, y que daremos a conocer en las conclusiones. Sin embargo, podemos señalar en términos generales que los datos se trabajaron bajo distintos criterios de análisis de contenido, lo que nos permitió identificar nociones, imágenes y metáforas. Además establecer la relación de estos contenidos con su experiencia y contexto social. Asimismo, el análisis crítico del discurso nos permitió reconocer aspectos de la macroestructura formada por las visiones de mundo de las estudiantes y que pudieran ser influidas por estructuras sociales a las que pertenecieron o pertenecen actualmente (Martínez, 2002).

Desde el punto de vista de Durand y su teoría acerca de los imaginarios, rescatamos dos elementos que sirvieron para leer algunos de los datos obtenidos. Uno tiene relación con la identificación de estructuras del régimen nocturno, fundamentalmente porque las imágenes que emanan de este régimen incitan a la imaginación acerca de la intimidad, del retorno constante a través de la memoria, de lo que fue la infancia y su época para las estudiantes. El viaje hacia el pasado está relacionado con lo que Durand (2005) señala como uno de los fundamentos de la imaginación nocturna, naturalmente relacionada con la quietud del descenso y la intimidad, que está simbolizada, según este autor, por la copa. Aledaña también a los procesos cíclicos, la infancia aparece en nuestras estudiantes relacionada con el retorno, como un espacio/tiempo posible de revivir mediante un quehacer cercano a los niños y niñas.

En otro aspecto, constatamos la consistencia viscosa (Durand, 2005) de algunas variables, ya que se trata de temáticas que ponen de manifiesto el isomorfismo de las interpretaciones, más que repeticiones estereotipadas. Desde el punto de vista de Castoriadis, la relación entre la raíz síquica y la raíz social es el proceso socializador impuesto al sujeto, mediante el cual es "forzado" a aceptar la sociedad y la "realidad". Es el puente donde se sitúa la necesidad que las personas tenemos de encontrar sentido. Por lo tanto, la infancia estaría ligada a una patria perdida, a la noción de pérdida, lo que tiene relación con aspectos reiterativos de los discursos de las estudiantes.

5. Resultados de la investigación

En entrevistas realizadas a las estudiantes, al preguntar sobre los imaginarios de la infancia antes de ingresar a la carrera, ellas se remiten a su experiencia en este periodo de su vida y aparecen imágenes como: "personas de cuidado", "vulnerables", "frágil". Detrás de estas imágenes hay experiencias de enfermedad. Una de las estudiantes menciona: "una persona de cuidado, por la experiencia que yo tuve en el hospital (…)" (E. V.) Esta imagen de fragilidad y de cuidado se relaciona con la idea de un estado de riesgo vital de la niñez en su relación con el entorno: "entonces creo que eso sí lo frágil, lo frágil que [se]es cuando pequeña (…)" (M. M. J.)

Dentro del discurso también aparece la imagen del niño o niña inocente, que se relaciona con la idea de pertenencia a un territorio virginal o inmaculado, donde los problemas del mundo real no constituyen un referente: "como eres niño no sabes de la realidad entonces hay que proteger esta inocencia para que no sea vulnerada" (M. M.)

Otro grupo de imágenes son "diamantes en bruto y esponjitas que absorben todo". Estas nociones no tienen una procedencia clara en la experiencia de las estudiantes y más bien se pueden reconocer como parte de un discurso social y pedagógico tradicional sobre la infancia, como un modelo a completar.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 343-355, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13120190814

Vinculada con lo anterior, aparece también la imagen de los niños y niñas como "posibilidad de futuro", ya que se asocia a una perspectiva mesiánica, donde las personas menores resultan un factor esperanzador para la realidad adulta, como "futuros ciudadanos y ciudadanas" y "futuros gobernantes", nociones que se pueden reconocer también en el discurso político.

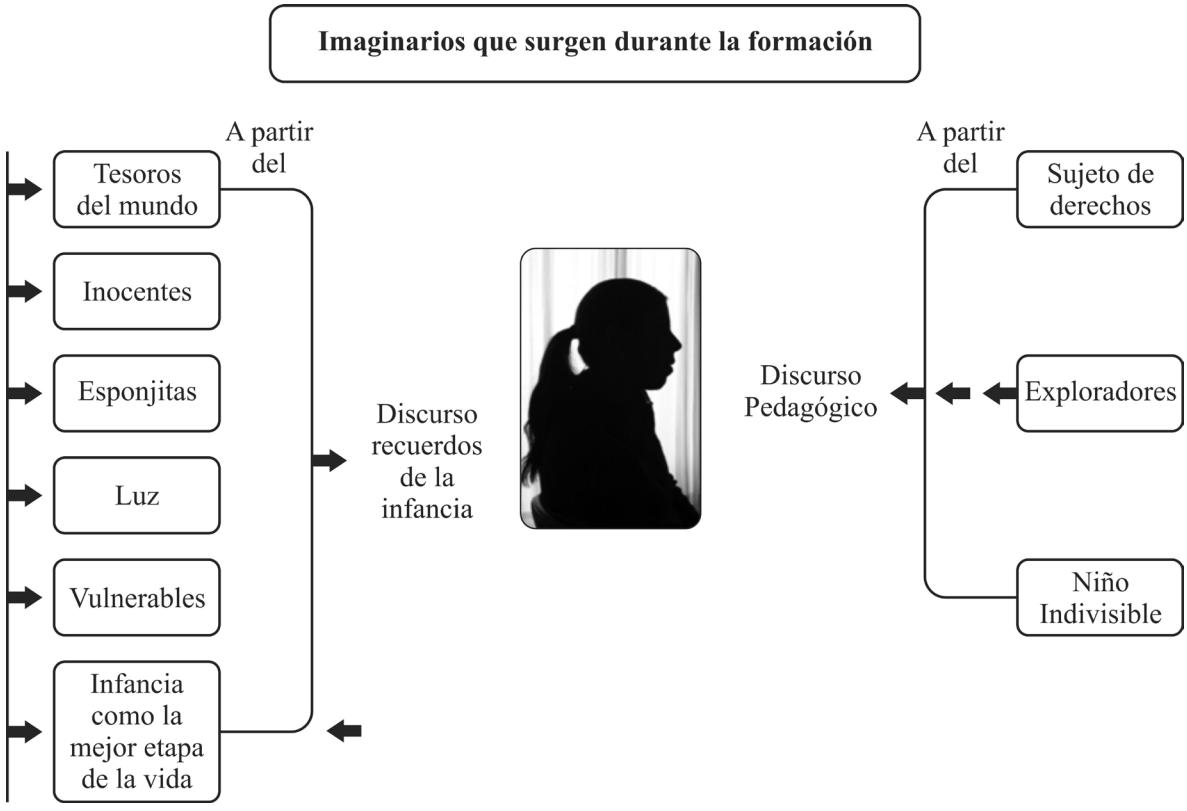
En otro aspecto aparece la idea de que los niños y niñas son "generadores de fuerza para los adultos", en referencia a los discursos que provienen de sus familias y que se relacionan con el sacrificio que representa la educación y la formación infantil en un contexto de pobreza. En este caso los niños y niñas serían un motor que les permite a los sujetos adultos salir adelante; "los niños siempre han representado para mí (…) como la fuerza para los grandes" (D. C.)

En cuanto a los imaginarios de infancia que surgen de su formación pedagógica, se reconoce una vertiente procedente de su experiencia personal previa al ingreso a la carrera, y sobre esta se superponen nociones relacionadas con los discursos pedagógicos. Para efectos de esta investigación, estos últimos han sido considerados como procedentes de su formación universitaria.

Dentro del primer grupo que también se podría asimilar a un discurso construido sobre el sentido común de lo que se reconoce como propio de la infancia, se encuentran nociones como: "tesoros del mundo", "inocentes", "esponjitas", "luz", "vulnerables", y las que se refieren a la infancia como "la mejor etapa de la vida". Estas nociones tienen una persistencia durante la formación universitaria, que dan cuenta de la importancia de su propia experiencia en la infancia, puesto que trascienden la formación.

En cuanto a las nociones que reconocemos como parte del discurso pedagógico tradicional, y que provendrían de la formación universitaria de las estudiantes, se encuentran "el niño indivisible", "niño como sujeto de derecho" y "exploradores".

Figura N° 1: *Síntesis de los imaginarios de la infancia en la formación universitaria.*



Elaboración propia

*DOI:*10.11600/1692715x.13120190814

En la figura N°1, ambos grupos de nociones se constituyen aisladamente y poco problematizadas. Por lo tanto no logran conformar un discurso articulado y fundamentado sobre la niñez, que permita generar una práctica pedagógica coherente con ellos. Se hacen parte de una noción ambigua sin límites claros acerca de la infancia, que se esgrime en distintas circunstancias y contextos, sin importar mayormente su especificidad. Además, se nota una ausencia en la formación respecto a la generación de un conocimiento autónomo, que articule su experiencia personal con las nociones y criterios que emanan de la formación, en una construcción sólida.

En el taller de indagación subjetiva realizado en el último periodo de la práctica profesional y en las entrevistas, las estudiantes concuerdan en un discurso compartido de imaginarios y nociones referidas a la infancia en el que se reconocen distintas procedencias. En esta actividad aparece el imaginario de la infancia como niños y niñas transformadoras. Esto es expresado por una de las estudiantes: "Sigo creyendo que los niños y niñas son transformadores de su realidad, de sus vidas, de sus relaciones, de sus sentimientos, de sus aprendizajes, etc." (Narrativa estudiantes). Este concepto proviene de la tradición desde la que se concibe a los niños y niñas como transformadores del mundo y de su entorno. Podemos señalar que alberga o sintetiza la idea de futuro y el origen mesiánico de la niñez como posibilidad de ser. Asimismo, esta mirada se puede asociar a la tendencia que concibe a los niños y niñas como condicionantes de cambio, en el sentido de despertar una confianza desmedida en la infancia como agente bienhechor que impregna su entorno de posibilidades de mejoría. El contenido mesiánico de este discurso puede explicarse por la militancia política de varias de las estudiantes o por su incorporación en agrupaciones sociales. Lo crucial de esta idea es comprobar la visión sobre los niños y niñas, como existencia futura y no como presente, en su dimensión plena de personas y en su contexto específico.

En el discurso de la estudiante se menciona que "(…) el niño con el solo hecho de estar ahí, de estar presente, genera cambios y trasformaciones en el adulto (…)". Esta noción podría estar relacionada con las circunstancias vitales que están experimentando las estudiantes que salen de la universidad, siendo un periodo abierto y de incertidumbre.

Lo anterior es reafirmado cuando se dice"(…) Al darme cuenta de que no solo yo enseño, sino que cada uno/a de ellos/as es capaz de enseñarme y transformar mis percepciones (…)" (N. E.) Esto da cuenta de una idealización que puede ser construida a partir de las expectativas que genera la práctica profesional y que otorga un "poder especial" a la infancia al transformar a las personas, su contexto y a la sociedad en su conjunto.

Asociado a la idea de ser transformador, también se encuentra el de los niños y niñas como sujetos de derecho, que se expresa como "Transformando progresivamente la sociedad, reconociéndose como sujetos de derecho, con opinión frente a la etapa de sus vidas" (N. E.) Sin embargo esta idea, a pesar de estar presente en los discursos, aparece como una noción difusa o débil. Esta mirada se aleja de una práctica vinculada a la ciudadanía infantil, donde se valora más el derecho a la participación de los niños y niñas, lo que es coherente con lo planteado desde el discurso pedagógico de la formación de educadoras y con lo explicitado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, ámbitos en los que no se ha profundizado respecto a la ciudadanía infantil.

La forma que adquiere el imaginario del niño o niña como sujeto de derecho, es de un todo sin partes o una idea absoluta que se cierra sobre sí misma, puesto que a partir de ella no se desprenden acciones específicas o estrategias que señalen una ruta de concreción. Este mismo aspecto se reconoce en los fundamentos de la carrera, ya que se observa una ausencia de sus implicancias y su concreción en las prácticas pedagógicas.

Otro imaginario que aparece es el que tiene relación con los niños y niñas como sujetos constructores de aprendizajes. Este se encuentra relacionado con el protagonismo de los niños y niñas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las estudiantes manifiestan la necesidad de generar experiencias que hagan parte del

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 343-355, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13120190814

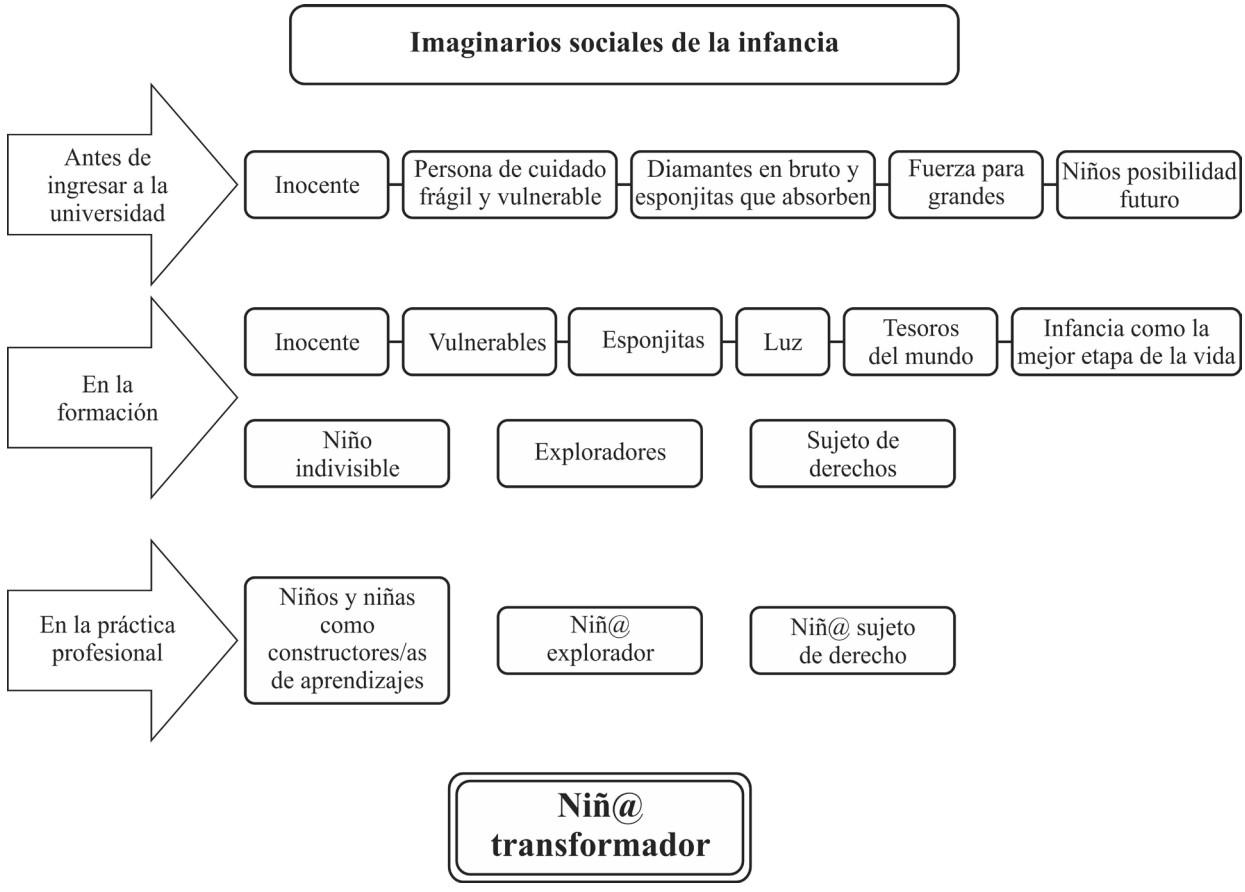
impulso explorador de la infancia, reconociendo características propias de esta etapa, como es expresado por una de las estudiantes: "una búsqueda constante de respuestas, de indagar, de descubrir, de saber, de darle significado a las vivencias" (N. E.)

Asimismo, en los discursos se plantea que los niños y niñas "pueden lograr construir todo lo que se proponen" (N. E.), manifestándose una imagen de niño o niña como individuo autónomo, por cuanto no necesita de otros para construir sus propios aprendizajes. Esta última noción se constituye en una suerte de idealización de la infancia. En este imaginario se puede encontrar vínculos con fundamentos constructivistas, que conciben al niño o niña como protagonista de este proceso.

La noción de niño o niña explorador es expresado de la siguiente forma: "están en una etapa de juego, de relacionarse con el mundo y ahí uno tiene que proporcionar experiencias (…)" (S. J.) El deseo respecto a cómo desarrollar las prácticas en el aula se manifiesta como "no importa que no se den cuenta que están aprendiendo a través del juego, no importa, pero que jugaron, que estaban entretenidos, que era un ambiente donde eran bien acogidos" (E. V.) Estos imaginarios se vinculan al juego y a los procesos creativos que las estudiantes asocian con ampliar las posibilidades de indagación, con establecer roles e interacciones sociales.

En cuanto a los contenidos curriculares que dan sustento a este imaginario, están los relacionados con el aporte de los precursores de la educación parvularia (Fröbel, Pestalozzi, Decroly y Montessory).

FiguraN°2: *Síntesis de los imaginarios de la infancia.*



Fuente: elaboración propia

La figura N° 2 permite sintetizar los imaginarios que confluyen en el discurso de las estudiantes durante la práctica profesional. Uno de ellos es el niño como constructor de aprendizaje y el otro se relaciona con el niño como transformador de la realidad.

Las dudas respecto a si la formación recibida les permitirá desempeñarse adecuadamente, queda de manifiesto por ejemplo en la siguiente afirmación: "(…) se nos enseña el contexto ideal de los niños que están ahí sentados escuchando tranquilamente, de los niños que tienen todos los mismos intereses y eso no es real" (N. E.)

Este encuentro con la realidad genera una distancia acerca del niño o niña real y del niño o niña con quien las estudiantes han construido parte de su imaginario en la universidad. Esto requiere generar estrategias de acercamiento, para aumentar la confianza y avanzar en una relación pedagógica. La distancia comprobada también tiene relación con los componentes del currículum implementados en un contexto real; "yo creo que nos falta más conocer al niño de hoy, estamos con un concepto súper añejo del niño" (N. E.)

Este imaginario es portador de las connotaciones que las estudiantes dan a la actualidad y al tiempo que les ha tocado vivir. Esto podría estar expresando la inquietud relacionada con el respaldo teórico-práctico que han recibido en la universidad. La crítica está dirigida a la formación y refleja la idea de que el problema es detectar la realidad actual de una cierta "forma de ser" de los niños de hoy. Esta afirmación implica homogeneizar a los niños y niñas bajo características previsibles que no reconocen la diversidad y las singularidades de ellos.

La práctica no es una etapa aislada y más bien tiene incidencia en sus historias de vida y en las experiencias relacionadas con la formación adquirida durante sus estudios profesionales. Además, se hace parte de las expectativas que se viven en este período respecto a sus capacidades para enfrentar el trabajo docente. En este sentido, resulta una especie de ritual de paso, en el que las estudiantes deben responder a un pasado formativo.

La dicotomía con que se enfrenta la formación previa y la de la última práctica profesional, se percibe por parte de las estudiantes como una suerte de distancia respecto de lo que llaman "el mundo real" o incluso "el niño real" con las imágenes de niños y niñas, entregadas durante la formación. Este fenómeno interpela la formación de educadores y educadoras incapaces de dar cuenta de la complejidad de la realidad infantil actual, y no posibilita un espacio de reflexión más auténtico respecto a esta distancia.

Confrontar la formación teórica y práctica, no parece ser lo sustancial del problema, sino más bien la ausencia de estrategias y contenidos que reflejen la problemática de una niñez chilena y contemporánea. Esto pasa por acercarse a los fenómenos que afectan a la infancia en su diversidad, en la incidencia de los procesos globales, los nacionales y los contextos socioculturales locales en que los niños se desenvuelven. Además de reconocer las características particulares de cada uno, no sólo desde la perspectiva sicológica, sino también en los aspectos antropológicos, sociales, históricos, políticos y filosóficos. Nuestra institución parece no dar cuenta de esta complejidad de elementos y fenómenos que se entrelazan en relación con la infancia.

6. Reflexiones finales

Desde la perspectiva de lo dicho en estas líneas, el estudio de los imaginarios de la infancia en la formación de docentes resulta relevante, puesto que nos permite aproximarnos a la acción comunicativa del sujeto educador con la infancia. Muchas veces el imaginario instituido desde las organizaciones educativas, no da cabida a los imaginarios que poseen las estudiantes, no reconocen la experiencia vital de estas, ni las imágenes y la memoria que han contribuido a la formación de sus imaginarios. También las conceptualizaciones aprendidas son vacías de contenidos y no permiten problematizar respecto a las distintas nociones de infancia que pueden coexistir en una comunidad de personas para permitir una real transformación de la práctica pedagógica.

En términos generales, constatamos que los temas concernientes a la infancia tendían a invadir otros ámbitos de la vida de las

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 343-355, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13120190814

entrevistadas. Este fenómeno tiene una "consistencia viscosa", puesto que identifica la reiteración de un tema respecto de diferentes referentes (Durand, 2005, p. 204). Como por ejemplo "el niño necesita de sus padres, requiere protección, requiere cuidados, requiere amor, requiere…". Es decir, la infancia como un espacio temporal de "necesidad" y por lo tanto de "debilidad" y "requerimientos hacia el mundo adulto". Este carácter de la niñez aparece siempre vinculado a la vulnerabilidad, relacionado, por lo tanto, con debilidades más que con fortalezas en este periodo. En general, no se reconocen aspectos fortalecedores de la infancia.

La naturaleza viscosa de los imaginarios se refiere a que la perpetuidad sustancial de la acción hace descuidar las calificaciones sustantivas o adjetivas. Por lo tanto, señala este ámbito como propio de la "patria materna" o los recuerdos que provienen de la profundidad de la infancia (Durand, 2005, p. 279).

En relación con los imaginarios como noción, nuestras estudiantes no reconocen la procedencia de los imaginarios de los cuales se hace parte, evidenciando una distancia -en este ámbito- con sus propias estructuras mentales. A pesar de que "creen" en la existencia de los imaginarios no tienen posición respecto de ellos y los conciben como una realidad "invisible" de la cual participan, pero con la cual no tienen familiaridad, ni incidencia posible. Otras veces son entendidos como una "opinión" cuya influencia es relativa, o dependen de su aceptación, a modo de un juicio con el cual se está de acuerdo o no.

A través de este estudio nos fue posible reconocer una carencia de direccionalidad lógica que es propia de este ámbito de estudio. Los imaginarios que las estudiantes conciben como parte de su formación subjetiva o privada, pierden prevalencia en comparación con otros que predominan. En este caso, lo que resulta más interesante no es la prevalencia de un imaginario sobre otro, sino la relación que mantienen ambos imaginarios, cuándo y bajo qué circunstancias uno prevalece sobre otro. Este ámbito constituye un espacio de interés para futuras indagaciones en el tema, para llegar a revertir o minimizar las consecuencias que puede tener en el desempeño profesional de las educadoras de párvulos esta falta de cercanía con sus propias estructuras mentales.

Los imaginarios son una base sobre la cual es posible identificar con más precisión elementos específicos y metáforas que luego reproducen nuestras estudiantes. Develar estas imágenes desde una perspectiva crítica es el comienzo de una posible transformación, puesto que es una manera de entender cómo se enfrentan las estudiantes a los sujetos en su quehacer profesional. El éxito de esta etapa -de práctica- también es una prueba que pondrá en juego estos imaginarios, que los asentará o que los hará tambalear. La confusión que se puede producir en este periodo no favorecerá la toma de conciencia acerca de la configuración de ellos, ni tampoco hará posible la apertura y la conciencia acerca de su existencia y relevancia.

En cuanto a los imaginarios que tienen relación con la idea del niño o niña como posibilidad, se hacen parte de los antecedentes, pero también de los resultados parciales de esta investigación. Es decir, que en estos imaginarios y su constelación -relacionada por el fenómeno del tiempo y de los procesos-, se mezclan las cualidades de contexto y de posibilidad de las propias estudiantes. Las respuestas obtenidas se vinculan con una dialéctica que hace de la infancia una etapa de la vida, una realidad y también una posibilidad efectiva. Quizás lo más relevante en este aspecto es la infancia como una realidad permanente o como aspecto del ser humano que no se agota en un periodo. La formación de profesores y profesoras está lejos de fortalecer este criterio, a pesar de que tomar contacto con los niños y niñas en un proceso comunicacional, en una relación significativa, necesariamente exige a las estudiantes tomar contacto con su propia niñez, como dimensión permanente y perdurable.

En el relato de las estudiantes es posible identificar un componente ético, que direcciona las opiniones acerca de lo que debiera ser la infancia. La conjunción de las nociones del niño como sujeto de protección con su contraparte en la dependencia lamentablemente, constituye un obstáculo para comenzar a comprender una infancia autónoma, como sujeto de derecho, con una opinión válida socialmente. El imaginario

de la infancia como sujeto de cuidado, pone en tensión la autonomía y la participación efectiva de los niños y niñas en la toma de decisiones acerca de su propio bienestar.

Los conceptos, imágenes, metáforas y nociones que aparecen durante la práctica profesional, tienen relación con los niños y niñas transformadores de la realidad y constructores de aprendizaje. Estos imaginarios se presentan aislados dentro del discurso o acompañados de sinónimos que no aportan a su comprensión ni a su concreción. Constituyen principios sobre los cuales gira el discurso pedagógico hace décadas, pero que no han sido motivo de profundización ni cuestionamiento. Es decir, que se hacen parte de las certezas respecto de la pedagogía que se reproduce continuamente. Sin embargo, su situación de "verdad" compartida, representa una dificultad para indagar en el sentido que adquieren en el quehacer profesional de las educadoras, acerca de cómo es posible llevarlos a cabo. Las formas que adquieren las experiencias pedagógicas y su relación con estos principios no están claras. Debiera existir una delimitación más clara en estas nociones de gran divulgación en tanto principios, valores o fundamentos de una práctica, aparte de una didáctica que permitiera llevarlos a cabo.

Sin embargo, también es cierto que la coincidencia respecto a los imaginarios que prevalecen en la etapa de la práctica profesional, evidencian una re-jerarquización respecto de los imaginarios que las estudiantes identifican como parte de supuestos familiares. Esto sugiere que las estudiantes viven un proceso durante la carrera, que reordena los aspectos del imaginario de la infancia que prevalecen sobre otros.

En otras áreas es posible identificar tensiones entre los imaginarios individuales y los colectivos, los de las estudiantes y los que poseen las docentes encargadas de guiar el trabajo de práctica profesional de la carrera. Respecto de esto es necesario generar espacios de discusión.

Los imaginarios que portan las estudiantes, al estar tensionados por la urgencia de conectarse con el "niño o niña real", revelan la incoherencia entre el discurso y la práctica o el antiguo asunto acerca de la dificultad con que tropiezan las innovaciones pedagógicas. Resulta de interés constatar los imaginarios sociales, considerando que al haber una crisis comunicacional que afecta tan profundamente la cultura escolar, no ocurre la esperada transformación de los sujetos, sino que más bien se reproducen conceptualizaciones tradicionales acerca de estos.

Durand (2005) habla de una estructura mística de inversión completa de los valores a la que llama *guiliberización*. En esta investigación encontramos variaciones en el discurso del valor de lo pequeño, de lo que está subestimado, como son los niños y niñas en general. Las estudiantes construyen durante sus estudios una opción de vida dedicada a lo "menor", subrayado por la escasa valoración social de la profesión pedagógica. Esta opción tendrá consecuencias económicas y de reconocimiento social para ellas. Mientras menor es el sentimiento de reconocimiento social, mayor es el valor que se le asigna a la opción por los más "pequeños", por los más débiles, por los más vulnerables; es decir, por los niños y niñas. Esto parece ser el pilar subjetivo de la opción profesional de nuestras estudiantes.

Lista de referencias

Aliaga, F. (2008). Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales, 39, pp. 1-40.*

Amaya, O. (2010). La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos**.** *Hologramática-Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, *12 (3), pp. 23-53.*

Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación, 281, pp. 5-17.*

Banchs, M, Agudo, A. & Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruda & M. De Alba (comps.) *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. México, D. F.: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.

Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II***.** Barcelona: Tusquets.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 343-355, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13120190814

Colombo, E. (1993). *El imaginario Social.* Montevideo, Buenos Aires: EdNorden-Comunidad.

Da Costa, M. (2007). La Infancia desde una perspectiva post-moderna: (Re) Conceptuando la educación pre-escolar. *Revista Enfoques Educacionales*, *9 (1), pp. 11-31.*

Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 461-472.*

Duek, C. (2010) Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y Juventud*, *8 (2), pp. 799-808.*

Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad, 43 (1) pp. 9-26.*

Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad**.** *Cuadernos Facultad Humanidades Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy, 17 (17), pp. 195-209.*

Koham, W. (2007). *Infancia, Política y pensamiento. Ensayos de Filosofía y Educación.* Buenos Aires: Del Estante.

Loyola, M. (2008). Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia. *Revista de educación Critica, 7 (5), pp. 63-74.*

Martínez, M. (2002). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social***.** Recuperado el 20 de abril de 2013, de: http://prof.usb.ve/miguelm/hermenyanalisisdisc.html

Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia***.** Santiago de Chile: Ministerio de educación de Chile.

Ministerio de educación de Chile (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Moreno, C. & Rovira, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. New York: Rblac-UNDP.

Moreno, F. (2012). *Diagnóstico del estado de la profesión de Educador (a) de párvulos*. Tesis Doctoral de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos 1500-1900*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Rincón, C. (Mayo, 2001). *Historia e imaginarios de la Infancia.* Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

Rojas, J. (2001). *Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía*. Salamanca: Ceme.

Sánchez, G. & Gómez, R. (2010). *Diagnóstico de la educación Parvularia*. Santiago de Chile: OEI, Idea.

Sánchez, R. (2000).*La clave secreta en la comunicación y en la enseñanza*. Santiago de Chile: Publicaciones Instituto de Estética Universidad Católica.

Shorter, E. (1977). *Naissance de la famille moderne. XVIIIº-XXº siècle*. Paris: Éditions du Seuil.

Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.

Tokman, A. (2010). *Radiografía de la Educación parvularia: Desafíos y propuestas*. Santiago de Chile: Expansiva.

Referencia para citar este artículo: Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 357-368.

La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas*

Nolfa Ibáñez-Salgado**
Profesora Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Artículo recibido en julio 15 de 2014; artículo aceptado en septiembre 26 de 2014 (Eds.)

• ***Resumen (descriptivo):*** *Asumiendo la concepción de diversidad como distintas construcciones de mundo, pretendo en este trabajo develar las lógicas que guían las interacciones en las que participan niños y niñas de dos culturas: cultura mayor y cultura mapuche. Comparo las interacciones habituales en el hogar de niños y niñas de clase media de Santiago, y de niños y niñas mapuche de comunidades rurales, y posteriormente en sus respectivas aulas. La metodología es cualitativa, de enfoque etnográfico. Los resultados muestran que las lógicas que guían la interacción en las familias de los niños y niñas mapuche son distintas y en algunos casos opuestas a las que imperan en la escuela, que la diversidad no es acogida pedagógicamente por el profesorado, y que aprendizajes previos de los niños y niñas mapuche se invisibilizan en el aula.*
Palabras clave: diversidad cultural, infancia, educación (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The diversity in the construction of the world of children of two cultures

• ***Abstract (descriptive):*** *The conceptualization of diversity, understood as different ways of constructing the world, is taken as a starting point for this work that aims to reveal the different types of logic that guide daily interactions in which children of two cultures participate: the dominant Chilean culture and the mapuche indigenous culture. This study compares habitual interactions in which urban middle-class children from Santiago and mapuche indigenous children from rural communities participate, first in their households as well as in their classrooms. The research employs a qualitative methodology and an ethnographic approach. The results have shown that the types of logic that guide the daily interactions in mapuche families are different, and in some cases even the opposite to those of the dominant culture. Other results show that diversity is not embraced by teachers and that in the classroom, the initial forms of knowledge constructed by mapuche children within their families are rendered invisible.*
Key words: cultural diversity, childhood, education (Social Science Unesco Thesaurus).

A diversidade na construção do mundo de crianças de duas culturas

• ***Resumo (descritivo):*** *Assumindo o conceito de diversidade como distintas construções de mundo, propõe-se revelar as lógicas que guiam as interações em que participam crianças de duas*

---

* Para este **artículo de investigación científica y tecnológica** me basé en estudios sucesivos de tipo descriptivo dirigidos por mí y financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile: Proyecto Fondecyt 1000078, iniciado el 15 de marzo del año 2000 y terminado el 15 de marzo del año 2002; Proyecto Fondecyt 1020496, iniciado el 15 de marzo del año 2002 y terminado el 15 de marzo del año 2005, y Proyecto Fondecyt 1060230, iniciado el 15 de marzo del año 2005 y terminado el 15 de marzo del año 2011. La línea de investigación corresponde al área de Ciencias Sociales, sub área Educación general.

** Profesora de Estado en Educación Diferencial de la Universidad de Chile, Magíster en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y Doctora en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesora Titular, docente de pre y post grado y Directora del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: nolfa.ibanez@umce.cl

culturas: a cultura dominante e a cultura Mapuche. Primeiramente são comparadas as interações habituais na casa de crianças de classe média de Santiago e das crianças mapuches em comunidades rurais e, mais adiante, em suas respectivas salas de aula. A metodologia é qualitativa, com enfoque etnográfico. Os resultados mostram que as lógicas que dirigem a interação com as famílias das crianças mapuches são diferentes e em alguns casos são opostas às da cultura dominante, que a diversidade não é aceita por parte dos professores e que a escola seria responsável pela opacidade e invisibilidade das aprendizagens anteriores das crianças mapuche na sala de aula.

Palavras-chave: diversidade cultural, infância, educação (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Contextualización. -3. Marco conceptual y epistemológico. -4. Aspectos metodológicos. -5. Resultados. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo es parte de una investigación compuesta por estudios sucesivos, que se focaliza en la comprensión y valoración de la diversidad, entendida esta como distintas construcciones de mundo, en cuyo marco he estudiado las interacciones de niños y niñas de dos culturas desde el nacimiento o los primeros meses hasta el tercer año de edad, en sus hogares y luego en sus respectivas aulas, contando con la colaboración activa y permanente de sus padres, madres y familiares. Cuatro niños son hijos de profesionales de clase media de la ciudad de Santiago y dos niñas y un niño son hijos de pequeños agricultores y estudiantes de pedagogía de comunidades mapuche[1] rurales de la Araucanía, región que tiene la mayor población rural indígena y el índice de pobreza más alto de Chile[2]. Con el propósito de develar las lógicas que guían las relaciones familiares en los procesos de socialización primaria de estos niños y niñas, y compararlas entre sí y con aquellas que orientan la convivencia en el aula escolar, analizo la construcción de los primeros sentidos y significados que surgen para ellos y ellas durante sus procesos de socialización primaria; posteriormente, a partir del ingreso de estos niños y niñas a la escuela, estudio sus interacciones en sus respectivas aulas para establecer qué se mantiene de los primeros significados construidos por ellos previamente y de los que se tiene registro sistemático, qué se amplía o modifica, cómo esos aprendizajes previos son o no aceptados e incorporados en la convivencia en el aula y cuáles serían las similitudes y diferencias entre las lógicas que orientan las interacciones en las que ellos y ellas participan en sus salas de clases, y las lógicas propias de su convivencia familiar[3]. Los niños de Santiago ingresan a escuelas privadas, y los niños y niñas mapuche a escuelas públicas.

Analizo aquí resultados relativos principalmente a las interacciones de los niños y niñas mapuche, con lo cual pretendo contribuir a la comprensión de que niños y niñas de otras culturas, en sus procesos de socialización primaria, construyen significados y sentidos para acciones, objetos y/o relaciones que pueden ser distintos a los construidos por niños y niñas que pertenecen a la cultura dominante o mayor, aún cuando todos y todas hablen el mismo idioma y nombren a esas acciones, objetos y/o relaciones con las mismas palabras. Esto implicaría que cuando niños y niñas pertenecientes a una cultura minoritaria llegan a la escuela de una sociedad asimétrica como la nuestra, donde las relaciones interculturales son, como dice Samaniego (2005), unidireccionales, el bagaje conceptual y empírico que esos niños y niñas traen al aula no se visibiliza y por tanto no se valora, lo que va en contra de la preservación de su cultura originaria y constituiría una vulneración de los derechos humanos de ese niño o niña quien, súbitamente, se encuentra en

1 Mapuche en mapudungun significa 'gente de la tierra'; no se pluraliza.

2 Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, 2011.

3 La línea de investigación actualmente se focaliza en el trabajo con familias mapuche de la Región de la Araucanía y de la Región de los Ríos, en el sur del país, y con familias de la etnia aymara en el norte; esto tiene el propósito de conocer y comprender sus concepciones sobre aprendizaje, educación y escuela, y poder articularlas con las nuestras para contribuir a una educación intercultural para todas y todos (proyecto Fondecyt N°1111030/2011-1014).

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 357-368, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13121260914

un contexto donde los modos de hacer las cosas y de interactuar con otros que ha aprendido y que vive en su hogar, no tienen presencia o se entienden de manera distinta. Como ha dicho Adrienne Rich (citada por Bruner, 1991, p. 121), "(…) cuando alguien que tiene la autoridad de un profesor describe el mundo y tú no estás en el, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te mirases en un espejo y no vieses nada".

2. Contextualización

Como señalan Villalobos y Valenzuela (2012), Chile tiene una educación profundamente segregada y, como han mostrado Hevia (2003, 2005), Magendzo (2000) y Merino et al. (2007), entre otros, en nuestras escuelas existen aún prácticas y discursos discriminatorios. Junto a lo anterior, la investigación reporta que las prácticas pedagógicas no guardan la debida coherencia con los enfoques constructivistas que priman en la formación docente, evidenciando que la implementación curricular en la escuela y el liceo[4] aún se mantiene anclada a un enfoque positivista, y que una de las competencias profesionales con menor presencia en el aula es la atención pedagógica a la diversidad del estudiantado (ver, por ejemplo, Alegría & Cisternas, 2003, Ibáñez-Salgado, Druker & Rodríguez, 2009, Flórez, 1994, Jáuregui et al., 2003, Valenzuela, 2006). Esto se explicaría en parte porque la diversidad y la interculturalidad son temas casi ausentes en los currículos de las instituciones de educación superior que forman docentes, como señalan estudios de Alarcón (2005), Durán y Samaniego (2003), González (2002), Ibáñez-Salgado (2010), Redon, Toledo y Rubio (2009), y el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, Ministerio de Educación (2005); consecuentemente en la escuela, la diversidad, que es condición de la situación educativa, parece ser invisibilizada y no se toma en cuenta el hecho de que distintos sistemas de conocimiento se construyen y reconstruyen en la interacción social entre personas provenientes de culturas diversas, como tampoco se considera que las sociedades y las culturas son producto de historias que se vinculan, se articulan y se funden pero -como plantean Comaroff y Comaroff (1992)- no pierden su especificidad. Utilizo el término *cultura* para referirme al conjunto de prácticas, conductas, representaciones y estilos de relación relativos a un grupo humano estructurado según ciertas lógicas de sentido que representan cierta estabilidad (Charlot, 2004), cuyo conocimiento, creencias y valores que se forman y se transforman históricamente, se trasmiten socialmente de generación en generación (Bonfil, 1991).

En relación con los pueblos originarios, los prejuicios en nuestro país tendrían que ver, según un estudio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2003, p. 60),

> (…) con el racismo de la desigualdad que en el caso de Chile se asocia al llamado prejuicio civilizatorio (…). Este prejuicio sitúa la cultura de las etnias como obstáculo al desarrollo y residuo histórico destinado a desaparecer en los procesos de modernización social y asimilación cultural.

El espacio escolar donde comparten niños y niñas mapuche y no mapuche, ha sido señalado por De la Maza y Marimán (2013) como el de mayor discriminación hacia esa etnia, cuestión ratificada por los padres y madres de los niños y niñas mapuche de nuestro grupo de estudio, cuando refieren a su historia escolar.

La población indígena en Chile alcanza el 11% de la población total. Las personas mapuche constituyen la mayoría de esa población -84,11% según el Censo 2012[5]-, y la población mapuche rural más numerosa reside en la región de la Araucanía, la cual, además de ostentar el mayor índice de pobreza del país y uno de los menores índices en los resultados de las mediciones educacionales, según datos del Ministerio de Desarrollo Social (2012), es el centro de lo que se ha denominado 'el conflicto mapuche', consecuencia del proceso histórico de despojo y no reconocimiento del que ha sido objeto este pueblo por parte del Estado chileno.

4 En Chile, el término 'escuela' está referido a educación inicial, y primaria y 'liceo' a educación secundaria.

5 Los resultados del Censo 2012 en Chile fueron publicados oficialmente, y luego retirados para su revisión.

*DOI:*10.11600/1692715x.13121260914

Dentro de los bajos resultados académicos de la región, los menores corresponden a escuelas con mayoría de estudiantado mapuche (Ministerio de Educación, Simce[6], 2012). Entre las causas de estos resultados estarían la descontextualización del currículo en relación con el modo de vida de las personas en las comunidades indígenas -por cuanto el currículo oficial es el mismo para todo el país-, y la falta de espacios de participación para las comunidades y familias, siendo el desconocimiento de cómo se dan los procesos de socialización primaria en esas comunidades y de las lógicas que guían esos procesos de aprendizaje, uno de los principales factores que las personas expertas refieren como impedimento para enriquecer las perspectivas metodológicas en educación intercultural (ver, por ejemplo, López, 2001, 2003, Fernández, 2003, Hevia, 2005, Leyton et al., 2005, Lobos & Águila, 2004, Carihuentro, 2007, Quilaqueo, 2007), ya que las interacciones cotidianas con sus lógicas propias conforman, como indica Barreto (2011, p. 637), "un sistema práctico que produce teoría y una tradición teórica que se reconfigura en un sistema práctico".

3. Marco conceptual y epistemológico

Conceptualizo la diversidad como

> (…) la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura (Ibáñez-Salgado, 2004, p. 61),

lo que implica que llegamos a ser observadores en mundos diversos pero igualmente legítimos. Concordando con Maturana (1997), Bateson (1980) y Von Foerster (2005), sostengo que la construcción de mundo está ligada a la experiencia, a las formas de convivencia. En mi trabajo asumo la concepción de lenguaje de la biología del conocimiento de Maturana (1990, 1997), en la cual el lenguaje es una clase especial de acciones verbales y no verbales (coordinaciones de acciones consensuales recursivas) que hace posible que exista el observador y por tanto lo observado. El lenguaje no es entendido como instrumento que permite la representación de una realidad independiente de quien la distingue, sino como una clase especial de acciones que surge sobre la base de coordinaciones de acciones previas que constituyen, en palabras de Bateson (1980, p. 67) "el proceso generador por el cual las clases son creadas antes de ser nombradas", y donde aquello que tiene presencia en dichas coordinaciones determina su sentido o significado. Tal como lo he señalado en Ibáñez-Salgado et al. (2012), lo que el niño o niña distingue se configura en esa distinción, y la denominación que él o ella le da después en palabras, gestos o actitudes, designa aquello que ha tenido presencia en el contexto en el cual hizo la distinción, y no algo objetivo o independiente; por esto, las características propias del fluir relacional de las interacciones en las que participan los niños y niñas durante sus primeros años de edad, enmarcan su construcción de sentidos y significados y configuran la estructura básica de su sistema de conocimiento, lo que determina, en palabras de Long (1992, p. 211), "las maneras en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias". Estas distinciones son las que el niño o niña lleva a la escuela, pero a una escuela que funciona bajo el supuesto de una realidad objetiva, independiente de quien la distingue, por lo cual los objetos y relaciones deben aprenderse 'tal como son', sin considerar que el estudiantado pueda traer aprendizajes previos que correspondan a distinciones cuyos significados y sentidos no coincidan con lo conocido y esperado por el profesor o profesora. En este sentido, la educación inicial, parvularia y básica, tiene una responsabilidad mayor porque sus aulas constituyen, después de la familia, el segundo contexto interaccional de la casi totalidad de los niños y niñas de Chile[7].

Por lo planteado anteriormente, los habitus no estarían determinados únicamente por el origen de la clase social, como lo afirma Bourdieu (1997), sino también se vinculan

6 Simce: Sistema de medición de la Calidad de la Educación.

7 En Chile, la cobertura en Educación Básica es prácticamente universal.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 357-368, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13121260914

directamente con el fluir relacional del contexto interaccional de las familias, existiendo diferencias en la construcción de sentidos y significados incluso -como señalan Díaz y Druker (2007)- entre quienes pertenecen a familias de similar origen en cuanto a clase social. Por contexto interaccional me refiero a una especie de pauta, en el sentido que Bateson (1993) le da a "pattern", y no a aspectos independientes entre sí, pauta que caracteriza las interacciones en una familia o grupo estable y configura su propia dinámica relacional. Distintos modos de convivencia, distintos contextos interaccionales, necesariamente implicarán diferencias en la forma como los niños y niñas van configurando el mundo, puesto que, en cada caso, habrán aspectos con mayor o menor presencia, mayor o menor relevancia, o incluso aspectos que son inexistentes en un caso y prioritarios en otro, por lo cual los sentidos y significados de acciones, objetos y relaciones no serán iguales, y las palabras que después utilizarán esos niños y niñas no denotarán lo mismo, aunque sean las mismas palabras. Como expresa Von Glasersfeld (2005, p. 37), "Lo que vivimos y experimentamos, lo que conocemos y llegamos a saber, está necesariamente construido con nuestros propios materiales y solo se puede explicar por manera y forma de construir". Esta diversidad de construcciones de mundo es lo que los niños y niñas de corta edad llevan como único bagaje a una escuela que funciona en la práctica suponiendo una realidad independiente del sujeto observador, por lo que la profesión docente tiene el gran desafío de operacionalizar sus paradigmas de formación para atender la diversidad, cuestión señalada por la Ocde (2010), ya que hasta hoy no parece hacerse cargo de que el conocimiento "ya no puede ser más la representación de un mundo independiente de quien tiene la experiencia" Von Glasersfeld (2005, p. 29), ni parece considerar que los modos en que el profesor o profesora aprende a implementar el currículo, incluyendo el estilo relacional que propicia, inciden en la configuración del mundo que los niños y niñas están construyendo con base en sus aprendizajes previos. Para atender la diversidad en la escuela se requiere una comprensión profunda de parte del profesorado respecto a que el estudiante o la estudiante que proviene de otra tradición cultural no tiene el marco de referencia que legitima los modos de interacción del grupo al que llega, al mismo tiempo que el nuevo contexto no tiene el marco de referencia de su cultura, por lo que el otro diverso se ve enfrentado a una situación en la que, como hace notar Mandujano (2007), además de no compartir los significados y sentidos propios del nuevo grupo, tampoco tienen allí presencia los de su grupo de origen.

4. Aspectos metodológicos

Dirijo el desarrollo de la línea de investigación en la perspectiva de la investigación cualitativa descriptiva, con un enfoque etnográfico y participativo, utilizando el método de estudio de caso longitudinal. El grupo de estudio está conformado por cuatro niños no mapuche de Santiago y dos niñas y un niño mapuche de la Araucanía, cuyas interacciones fueron registradas desde su nacimiento o los primeros meses y hasta los 26-28 meses de edad en sus hogares, mediante videograbaciones de 20 minutos en promedio, dos veces a la semana durante el primer año, una vez por semana hasta los 18 meses y una vez cada dos semanas hasta los 26-28 meses. Cuando estos niños y niñas cumplieron cuatro años e ingresaron al Jardín Infantil o Pre-Kinder, dirigí el registro de las interacciones en las que entraron a participar los cuatro niños de Santiago y una niña mapuche en sus respectivas aulas hasta 2° año Básico; las interacciones de la segunda niña mapuche las registré desde Pre-kinder hasta 1° Básico y las interacciones en el aula del niño mapuche durante un año en el nivel de Kinder, ya que el no aceptó asistir antes a la escuela. La frecuencia promedio de los registros es de una clase cada dos semanas durante el año escolar. Mantuve el contacto permanente con los padres, madres y familiares, participantes activos que constituyeron un apoyo fundamental. Con una excepción, estos niños y niñas cambiaron de escuela y todos cambiaron de profesor o profesora, según fueron avanzando en escolaridad. Solo una niña mapuche tuvo durante dos años una docente mapuche; el resto de docentes en Santiago y la Araucanía no eran mapuche. Dirigí la realización de entrevistas en

profundidad a los padres y madres de los niños y niñas mapuche, con el propósito de conocer sus opiniones respecto a su propia educación y a la comparación que hacen con la escuela actual a la que asisten sus hijos e hijas.

El análisis de las interacciones de los niños y niñas, en sus hogares y en sus aulas, se realizó con similar metodología y en dos dimensiones: una relativa a las conductas o comportamientos de cada niño o niña, incluyendo aspectos contextuales como número de participantes, sonoridad del ambiente, espacio emocional en el que se distingue a quienes participan, entre otros; y otra dimensión relativa a las conductas o comportamientos de los sujetos adultos, jóvenes y/o niños y niñas participantes en esas interacciones. Para el primer nivel de análisis consideré macro-categorías preestablecidas, de acuerdo con los fundamentos teóricos de la línea de investigación, y para el segundo consideré las categorías analíticas y descriptivas que iban emergiendo de las situaciones observadas. Realicé un análisis comparativo general entre los contextos interaccionales familiares y escolares, referido a los aspectos más relevantes resultantes del análisis, por cada niño o niña y por nivel escolar.

5. Resultados

Los resultados muestran que los estilos de relación en el seno de las familias mapuche y no mapuche difieren notablemente en cuanto al modo en que las personas adultas y los niños y niñas mayores interactúan con los niños y niñas menores, diferencia que no se observa en la escuela, donde los estilos de relación que propician la mayoría de docentes en ambas regiones, en las distintas aulas, son similares, a pesar de los distintos contextos de desempeño.

En el contexto interaccional familiar de los niños y niñas mapuche, hay menor referencia lingüística a los nombres de los objetos y mayor referencia a las acciones; esto es característico de un estilo de relación en el cual la importancia radica en 'qué se hace' y no en 'con qué se hace', con independencia de que se esté hablando en mapudungun o en castellano. Si se ocupa un objeto como juguete, no se nombra el objeto, solo se le utiliza con ese fin. Por ejemplo: la abuela de M está en la cocina-comedor, de pie junto a la cuna con ruedas que M ocupa ocasionalmente; la abuela tiene un pequeño zapato rojo que balancea por su cordón, a modo de péndulo, ante la vista del niño, quien lo sigue con la mirada. La abuela le sonríe y le canta una melodía, pero nunca nombra el zapato ni su color; esto es, en ese momento no es un zapato, es un móvil para bebés. En las familias de los niños y niñas de Santiago, en cambio, se enfatiza el nombre de los objetos como "enseñando" ese nombre al niño o niña, desde la más tierna edad y en prácticamente todas las situaciones.

El aprendizaje respecto a responder a peticiones del sujeto adulto tiene interesantes diferencias de sentido entre los niños y niñas de Santiago y los niños y niñas mapuche. Los modos en que la persona adulta de las familias de Santiago pide al niño o niña la realización de una determinada acción implicarían una exigencia, ya que las peticiones suelen reiterarse hasta que el niño o niña las cumple. Por ejemplo: 'venga': si el niño o niña no va, la persona adulta reitera, se acerca y lo lleva; 'dame (algo)' o 'pásame (algo)': si el niño o niña no pasa lo que se le pide, el sujeto adulto insiste o finge tristeza y/o trata de tomarlo como jugando. Los niños y niñas mapuche, en cambio, aprenden esto con un sentido distinto, ya que aunque la petición se reitere, el sujeto adulto no interviene ni cambia de actitud. Es interesante hacer notar que por lo general, después de unos momentos, el niño o niña mapuche hace o intenta hacer lo que se le pide, pero si decide no hacerlo, no hay consecuencias. Esto podría explicar en parte la tradición de colaboración que generalmente reconocemos en la cultura de los pueblos originarios; consideramos que esta sería una de las razones por las cuales sus niños y niñas aprenden a 'colaborar' y no a solo a 'obedecer'.

En las aulas de los niños y niñas de Santiago, el contexto interaccional se orienta por lógicas similares a las de la convivencia en sus familias. El ingreso a la escuela no implica para ellos cambios importantes relativos al sentido y significado de las acciones, objetos y relaciones considerados para el análisis. En el caso de los niños y niñas mapuche, por el contrario, el

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 357-368, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13121260914

contexto interaccional que se propicia en el aula implica lógicas distintas -en todo o en parte- a las que orientan la convivencia en sus hogares. Para visualizar esto, ejemplificaré con algunos resultados del análisis de tres categorías emergentes: Temporalidad, Autonomía y Compartir.

Temporalidad: La realización de acciones enmarcadas en una temporalidad predeterminada, constituye un significado nuevo que todos los niños y niñas del grupo de estudio construyen en la escuela, pero con una diferencia importante, y es que para los niños y niñas de Santiago este aprendizaje no es contradictorio con lo aprendido previamente en relación con el tiempo en el que se enmarcan las interacciones en el seno de sus familias, y sí lo es para los niños y niñas mapuche. En efecto, la temporalidad de las acciones de los sujetos adultos mapuche respecto de las acciones de sus niños y niñas constituye un hallazgo de investigación: ellos esperan más tiempo que las gentes adultas de las familias de Santiago; cuando solicitan algo a sus niños y niñas, no los apuran para que respondan o realicen alguna actividad, y no acotan sus acciones. Esta lógica presente en el contexto interaccional familiar mapuche es opuesta a la observada en la escuela, donde, con muy pocas excepciones, los estudiantes y las estudiantes de todos los cursos observados son conminados a apurarse, ya sea para responder verbalmente a una pregunta, realizar una acción, terminar una actividad o preparar sus materiales.

Autonomía: Los adultos y adultas mapuche dan espacios de mayor autonomía a sus niños y niñas pequeños, en comparación con las familias de Santiago. En general, los padres, madres, abuelas y abuelos mapuche no direccionan ni terminan las acciones que los niños y niñas inician, y dan pocas instrucciones, priorizando los intereses de los niños y niñas y permitiéndoles resolver pequeños problemas o proceder de modos distintos a los habituales. Los niños y niñas mapuche desde que nacen participan en la dinámica relacional familiar, y aprenden tempranamente a decidir por sí solos cómo continuar una determinada acción, perseverando en sus intentos. Los siguientes ejemplos tomados de los registros de los niños y niñas mapuche, permitirán visualizar las lógicas que guían las interacciones en relación con la Autonomía y la Temporalidad en sus familias:

- Al año y cinco meses de edad, W camina por la habitación que sirve de cocina, sala y comedor, con un pequeño perro en sus brazos; se dirige hacia la puerta, la abre y deja caer al perro fuera. Su padre y su madre ríen y comentan la acción. Al quedar la puerta abierta, el pequeño perro vuelve a entrar y W lo sigue, sin pedir ayuda, hasta que logra tomarlo en brazos tras varios intentos, durante los cuales la gente adulta no interviene más que para darle una indicación verbal *("tómalo de la patita*"); W va de nuevo hacia la puerta con el perro en sus brazos, echa al perro fuera de la casa y cierra de inmediato la puerta, con fuerza; el padre y la madre ríen, celebrando que W logra su objetivo.

- Al año y dos meses de edad, MY está en la habitación que es sala, comedor y cocina, con su madre, sus tíos y tías, su abuela, su abuelo y su bisabuela. MY tiene un jarro en la mano y un cepillo de dientes en la boca; se acerca a la bisabuela quien le dice *"no bote el agüita"* (el jarro no tiene agua); MY se dirige al espacio que ocupa la cocina con el jarro en alto y la abuela, que cocina y conversa con los otros adultos, deja su actividad y sin decir nada vierte agua en el jarro; MY mete el cepillo en el jarro y se lo lleva a la boca, luego deja el jarro en el piso y va empujándolo con su pie, derramando agua. La madre, sin acercarse, le dice *"así no se hace con el jarro, recójalo, con la mano"*; MY se agacha frente al jarro que permanece en el piso y lleva el cepillo de la boca al jarro varias veces; luego se levanta con el jarro en la mano y el cepillo en la boca y se acerca nuevamente a su bisabuela, quien le pregunta *"¿terminó?"*.

El actuar característico de W hasta el tercer año de edad es el de perseverar para obtener algo que desea, como recuperar un objeto que ha caído tras un sillón o lograr desvestirse sola, situaciones en que los sujetos adultos no intervienen, a menos que ella pida ayuda. A los dos años, W acompaña a su padre y a su madre a traer huevos del gallinero que está a unos 30 metros de la casa; después de varios intentos, W logra tomar entre sus dos manos un

huevo del nido y lo lleva hasta la casa, lenta y cuidadosamente. La familia es pobre, un huevo es significativo en la alimentación diaria; no obstante, los sujetos adultos priorizan el interés de W por realizar esa tarea.

El actuar característico de MY desde muy pequeña, es demandar algo de los otros. Antes del año interrumpe su almuerzo moviendo su cuerpo y la mamá entiende que quiere bailar, se levanta, pone música y la niña baila; no le importa calentar la comida de nuevo. Antes de los dos años y cuando apenas balbucea, MY logra que los integrantes de su numerosa familia dejen lo que están haciendo y bailen con ella una ronda.

Compartir: A diferencia de lo observado en las familias de Santiago, en las interacciones en las que participan los niños y niñas mapuche durante el primer año de edad no se observa la construcción de significados que impliquen la noción de posesión ('mío-tuyo'). Por ejemplo: está la familia mapuche en la mesa, una de las abuelas que tiene a M en su regazo extiende la mano y uno de sus hijos adultos le pasa, desde el lado opuesto de la mesa, un trozo del pan que come; la abuela parte en dos el trozo que recibe, le da un pedazo a M y come el otro. Nadie dice "dame", "pásame", "toma", o algo similar. Otro ejemplo: W tiene 9 meses y está con su primo de 8 meses, una niña de 7 años y otros familiares que conversan en la misma habitación. La niña de 7 años simula hablar por un teléfono celular de juguete, diciendo "aló"; W intenta tomarlo pero la niña no se lo da y se lo pasa al primo, W le quita el juguete al niño, luego la niña mayor se lo quita a ella. Ninguno de los dos bebés reclama o llora por tener el objeto, al contrario, W sonríe y ningún adulto dice nada al respecto. En estas situaciones, las acciones referidas a pasar, tomar, dar, quitar, recibir, etc., se dan en un entrecruzamiento en el cual nosotros, sujetos observadores de otra cultura, no las podemos distinguir separadamente. Por esto he llamado '*compartir'* a esta clase de coordinaciones de acciones.

Durante el tiempo que una de las niñas mapuche tiene una profesora mapuche, observamos en su aula interacciones similares a las descritas relativas a Autonomía, Temporalidad y Compartir. Por ejemplo: cuando W tiene 4 años, los niños y niñas están sentados frente a una hoja en blanco, donde la profesora les ha pedido que dibujen algo relacionado con la contextualización que hizo previamente. W tiene un lápiz en la mano, pero no lo usa; una compañera se levanta de su puesto, se para al lado de W y sin decir nada, toma el lápiz de la mano de W, dibuja algo en la hoja y se lo devuelve. No hay demostración alguna de molestia o sorpresa en W o en su profesora porque la compañera le 'quita su lápiz' y 'raya su hoja', sino más bien una actitud de complacencia, por cuanto la acción de la compañera tiene el sentido de colaborar con quien tenía dificultad para realizar lo solicitado[8]. En las otras aulas observadas, en ambas regiones, las profesoras y los profesores, quienes son atentos y afables con sus estudiantes, suelen enfatizar el sentido de posesión ('mío-tuyo') en relación con los objetos presentes en la interacción, lo que es concordante con la orientación que sobre la tenencia de objetos se observó antes en las interacciones familiares de los niños y niñas de Santiago, pero que se opone a lo observado en el contexto familiar de los niños y niñas mapuche. Situaciones que ilustran este aspecto son las pequeñas disputas por la posesión de objetos, o materiales que son frecuentes en las aulas de los niños y niñas de Santiago, pero que no se observan en las aulas a las que asisten los niños y niñas de la Araucanía, donde la gran mayoría o la totalidad de los individuos estudiantes es mapuche.

En las aulas de los niños y niñas mapuche, las situaciones que implican autonomía desaparecen tempranamente. En el caso de W, al pasar a 1° básico la nueva profesora -no mapuche- revisa frecuentemente lo que W está haciendo, dándole indicaciones sobre cómo debe corregir o seguir con la actividad, y W empieza a solicitar cada vez con mayor frecuencia su aprobación para continuar (*"tía, mire, ¿está bien así?"),* lo que se hace reiterativo; y ya en segundo año básico no se

8 Aunque en los ejemplos de la categoría *Compartir* utilizamos la palabra 'quitar', no hay duda de que para los sujetos participantes en las interacciones descritas, estas acciones no significan lo que denota 'quitar' en nuestra cultura.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 357-368, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13121260914

observa en los registros analizados ninguna situación en la cual se visualice la autonomía desarrollada por W previamente.

En el caso de MY, su autonomía y la característica de demandar determinadas acciones a los otros solo se observa durante parte de Pre-kinder. Su profesora, al igual que en el caso de W, le da frecuentemente indicaciones precisas sobre cómo seguir la actividad que está realizando y cómo debe hacer para corregirla. A partir de Kinder, MY siempre se ve dedicada a tratar de cumplir instrucciones. Lo siguiente es tomado de la transcripción de una clase en ese nivel:

"Profesora: *Que no se les olvide, siempre hay que empezar de arriba para bajo Martín. Acá igual la Yanka, igual empezó pintando el auto, yo no les dije que empezaran pintando el auto, sino el pollito de arriba para abajo, parece que me entendieron mal (...); escuchen bien lo que les estoy diciendo: siempre se comienza de arriba para abajo. Yo no tengo que pintar porque se me antojó pintar el rojo al medio del auto, no. (...) el pollito primero y de ahí pintan para abajo. ¿Me escuchaste Yanka?, ¿me escuchaste Alejandro?. Sigue trabajando no más Yanka, sigue pintando el pollo y la hoja, una vez que termines acá pasas al lado de los círculos, lo pintas también del mismo color: si el pollo es amarillo, el círculo es amarillo, si la hoja es amarilla, el círculo es amarillo, si el auto es rojo el círculo tiene que ser rojo…"* (Ibáñez-Salgado, 2009: Informe Avance. Ejemplos MY, octubre 2008).

En cuanto a los padres y madres de los niños y niñas mapuche del grupo de estudio, sus relatos evidencian una historia escolar marcada por la discriminación hacia su origen étnico, especialmente al avanzar en escolaridad y asistir a cursos con mayoría de estudiantado no mapuche. Sus hijos e hijas no han compartido aún con compañeros y compañeras no mapuche, dado que aún están en los niveles escolares básicos en escuelas de sus comunidades o de comunidades mapuche cercanas, y no tienen experiencias escolares de discriminación. Para los padres y madres es importante que sus niños y niñas autoafirmen su identidad mapuche, aún cuando el medio escolar y social general les sea adverso. Es interesante señalar que estos ascendientes, que tienen menos de 30 años de edad y nombres propios comunes en la cultura dominante, han puesto a sus hijos e hijas nombres en mapudungun -su lengua originaria-, lo que es hoy una tendencia entre las personas mapuche de la región, como una forma de reivindicación, según entiendo. Antes, quienes ahora son los abuelos y abuelas de los niños y niñas del grupo de estudio no pusieron nombres mapuche a sus hijos e hijas, y la mayoría no incentivó el aprendizaje de la lengua nativa para tratar de evitar que se repitiera la discriminación sufrida por ellos.

Los padres y madres de los niños y niñas mapuche coinciden también en señalar que la escuela tiene gran importancia porque enseña contenidos que les permitirán a sus hijos e hijas desenvolverse adecuadamente y ser independientes económicamente, pero consideran que la educación, en su sentido amplio, corresponde a la familia y a la comunidad.

6. Conclusiones

La investigación me permitió establecer la permanencia, ampliación o modificación en la escuela de algunos de los primeros sentidos y significados construidos por los niños y niñas del grupo de estudio en sus procesos de socialización primaria, y analizar comparativamente el contexto interaccional de sus respectivas aulas, en Santiago y la Araucanía. Las interacciones en estas aulas se orientan por lógicas similares a las presentes en la convivencia familiar de los niños y niñas de Santiago, pero son distintas y a veces opuestas a las que guían la convivencia en las familias de los niños y niñas mapuche. Si bien las familias de los niños y niñas mapuche cuyas interacciones estudio conservan en sus interacciones habituales los modos de 'hacer las cosas' propios de su cultura, en el aula escolar los modos de relación que se propician no dejan espacio para que tenga presencia la autonomía y la capacidad de resolver problemas que estos niños y niñas aprendieron antes, en el seno de sus familias.

En las aulas observadas, en ambas regiones, mayoritariamente no se acoge ni se trabaja pedagógicamente la diversidad;

*DOI:*10.11600/1692715x.13121260914

también mayoritariamente se observa una implementación curricular anclada en la perspectiva de una realidad objetiva, igual para todos y todas, lo que impediría relevar las reales capacidades de los niños y niñas y niñas que han tenido modos de convivencia distintos a los de la sociedad mayor.

Más allá de las diferencias entre los modos de conocer y aprender de los niños y niñas mapuche y no mapuche de nuestro grupo de estudio, y de la contradicción que los niños y niñas mapuche deben afrontar cuando ingresan al sistema escolar, los resultados también muestran que los sentidos o significados de objetos y relaciones construidos en los contextos interaccionales primarios de todos estos niños y niñas, y que han sido considerados en el análisis, se amplían durante los primeros años de escolaridad mayormente en el sentido que se establece como no deseable en el discurso educativo, opacando aquello que sería prioritario de lograr según ese mismo discurso, como es el formar personas solidarias, autónomas, capaces de resolver problemas, creativas y respetuosas de los otros.

La imagen colectiva que tiene la sociedad chilena sobre las capacidades cognitivas y sociales de las personas de los pueblos originarios, recogida en encuestas, mediciones e investigaciones, como por ejemplo, Poblete (2003), Naciones Unidas (2009), Facultad de Ciencias Sociales (2003), Merino et al. (2007), Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011), muestra una profunda contradicción con lo observado en mis estudios, en los cuales he registrado aprendizajes cognitivos y actitudinales en los niños y niñas mapuche hasta los 26-28 meses, que superan lo esperado en niños y niñas tan pequeños. También he sido testigo de situaciones que evidencian las capacidades de innovación y emprendimiento de los integrantes de sus familias, aún en circunstancias adversas, así como su interés en colaborar para mejorar la situación educacional de sus niños y niñas. Pienso que esto hace urgente y necesario que la formación de profesores y profesoras priorice la formación en competencias de desempeño docente para la atención pedagógica a la diversidad del estudiantado, entendiendo esta diversidad como diferencias en la construcción de los sentidos y significados que dan lugar a una visión de mundo, y que la política pública chilena se haga cargo de diseñar e implementar acciones, por cierto inéditas, que reconozcan y releven socialmente las capacidades y habilidades de quienes pertenecen a los pueblos originarios, para contribuir a modificar la equivocada percepción que sobre aquello tiene la sociedad mayor y que, en gran parte, es también responsabilidad histórica de dicha política.

Lista de referencias

Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, *3, pp. 63-84.*

Alegría, M. & Cisternas, T. (2003). Significados y Saberes que Orientan las Acciones Educativas de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Actas Congreso FID 2003*. Santiago de Chile: Umce.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 635-648.*

Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bateson, G. (1993). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Bonfil, G. (1991). *México profundo. Una civilización negada*. México, D. F.: Alianza Editorial.

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural. Escuela y Espacio Social.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.

Carihuentro, S. (2007*). Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis de grado, Magíster en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 357-368, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13121260914

Comaroff, J. & Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder: Westview Press.

Charlot, B. (2004). *Educación y Culturas*. Santiago de Chile: Monde Diplomatique.

De la Maza, F. & Marimán, J. (2013). Los mapuche del sur de Chile y sus relaciones interculturales. En J. Durston (coord.) *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile,* (pp. 127-150). Santiago de Chile: Pnud Chile.

Díaz, T. & Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos, XXXIII (1), pp. 63-77.*

Durán, T. & Samaniego, M. (2003). *La problemática de construcción del conocimiento en ciencias sociales en la Araucanía. Propuesta interdisciplinaria de trabajo desde la antropología y la epistemología.* Lima: Cooperación Alemana, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2003). *Encuesta tolerancia y no discriminación. Tercera Medición*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Fernández, F. (2003). *Hacia la construcción de una educación pertinente: la educación intercultural bilingüe en la primera región.* Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Caracas: Mc Graw Hill.

González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa*. *La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. Santiago de Chile: Dibam.

Hevia, R. (2003). *La educación en Chile hoy.* Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Hevia, R. (2005). *Culturas originarias: integración y desarrollo de nuestra diversidad.* Santiago de Chile: LOM.

Ibáñez-Salgado, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, *30, pp. 61-74.*

Ibáñez-Salgado, N. (2009). *Informe avance proyecto Fondecyt 1060230. Ejemplos: Transcripción Kinder MY. Escuela Santa María de Boroa, octubre 2008.* Santiago de Chile: Umce.

Ibáñez-Salgado, N. (2010). La atención pedagógica a la diversidad: Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad, 15 (2), pp. 82-110.*

Ibáñez-Salgado, N., Díaz, T., Druker, S. & Rodríguez, M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. 19 (59), pp. 215-240.*

Ibáñez-Salgado, N., Druker, S. & Rodríguez, M. S. (2009). Informe Final Proyecto Fonide N° 55. Santiago de Chile: Mineduc.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011). *Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: INDH.

Jáuregui, R., Carrasco, L. & Montes, I. (2003). *Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula? Informe Final de Investigación.* Arequipa: Universidad Católica Santa María.

Leyton, M., Mancilla, P., Navarrete, V. & Painean, P. (2005). *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX Región.* Tesis de grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Lobos, J. & Águila, M. (2004). *La educación como construcción social y la educación intercultural bilingüe, revisión crítica de una propuesta; enfocada en los casos de Trapa-Trapa y Puerto Choque.* Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.

Long, N. (1992). *Battlefields of knowledge*. London and New York: Norman Long and Ann Long.

López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. *Documento de apoyo/ Promelac VII*. Cochabamba: Unesco.

López, L. (2003). *Conferencia como director del Programa de Educación Intercultural Proeib Andes. OEI, Oficina regional de Buenos Aires. Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy.* Jujuy: OEI.

Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo. 26, pp. 173-200.*

Mandujano, F. (2007). El Secreto del Hombre Invisible-El papel de la visibilidad conductual en la identidad y el cambio. *Athenea Digital. 11, pp. 23-33.*

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.

Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar.* Santiago de Chile: Dolmen.

Merino, M. E., Pilleux, M., Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2007). Racismo discursivo en Chile. En T. A. Van Dijk (coord.) *Racismo y Discurso en América latina,* (pp.137-179). Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Encuesta Casen 2011*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Ministerio de Educación de Chile (2005). *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente. Serie Bicentenario.* Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile (2012). *Resultados Simce.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Naciones Unidas (2009*). Informe Naciones Unidas Examen Informe Cerd, Chile, agosto 2009*. New York: Naciones Unidas.

Ocde (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challnge*. París: Ocde Publishing.

Poblete, M. P. (2003). Discriminación Étnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Panguipulli. *Estudios Pedagógicos, 29, pp. 55-64.*

Quilaqueo, D. (2007). Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la interacción de saberes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 1 (1), pp. 37-46.*

Redon, S., Toledo, L. & Rubio, G. (2009). *La vivencia de "lo común" en la escuela: Prácticas y configuraciones de representación simbólica de cohesión social y construcción de comunidad en niños y niñas de cuatro a diez años de edad. Informe de investigación Proyecto Fonide. Santiago* de Chile: Fonide.

Samaniego, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: Un proceso incierto.* Barcelona: Cidob.

Valenzuela, I. (2006). *Hacia la construcción del saber especializado del profesor: el saber pedagógico***.** Valparaíso: Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Villalobos, C. & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y Cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico. 27 (2), pp. 145-172.*

Von Foerster, H. (2005). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (coord.) *La realidad inventada,* (pp. 38-43). Barcelona: Gedisa

Von Glasersfeld, E. (2005). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (coord.) *La realidad inventada,* (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 357-368, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13121260914

Referencia para citar este artículo: Orofino, M. I. (2015). O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 369-381.

O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo*

Maria Isabel Orofino**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo-PPGCOM ESPM SP, Brasil.

Artículo recibido en julio 1 de 2014; artículo aceptado en agosto 9 de 2014 (Eds.)

• ***Resumo (analítico):*** *Este artigo apresenta uma síntese de uma pesquisa qualitativa realizada sobre o tema das relações das crianças com as mídias e o consumo na vida contemporânea. O problema da investigação focou nas potencialidades da agência infantil diante dos apelos sedutores da mídia comercial. Esta problemática que indaga sobre as competências culturais das crianças e o seu ponto de vista está ancorada no campo da comunicação social a partir da perspectiva dos estudos culturais, da teoria latino-americana das mediações e da pedagogia dialógica. Ao longo do ano de 2013 foi realizada uma pesquisa de campo com 25 crianças em uma ONG no centro da cidade de São Paulo. Os dados foram coletados com o uso de metodologias dialógicas e participativas. Os resultados demonstram que as crianças detêm um repertório sobre as textualidades midiáticas sabendo distinguir entre formatos, gêneros e formas culturais.*

Palavras-chave: crianças, media, comunicação, recepção, consumo, educação (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Point of view of the child in the debate about communication and consumption

• ***Abstract (analytical):*** *The article presents some of the results of a qualitative research about the relations of children with the media and consumption. The problem of the investigation focused on the potential of the concept of agency in childhood facing the textual claims of commercial media. The theoretical problem, which seeks to verify the cultural competences and the point of view of the child focuses on Cultural Studies, Latin-American theories of mediations and dialogical pedagogy. An empirical study was conducted in 2013 with 25 children of an NGO in the city of São Paulo when evidences were collected with the use of ethnographical, dialogical, and participatory methodologies. The results suggest that children showed a repertoire about media textualities and are able to identify different formats, narrative genres and cultural forms.*

Key words: children, media, communication, audiences, consumption, education (Social Science Unesco Thesaurus).

Punto de vista del niño en el debate sobre comunicación y consumo

• ***Resumen (analítico):*** *Este artículo presenta la síntesis de una investigación cualitativa realizada acerca de las relaciones de los niños con los medios de comunicación y el consumo en la*

* **Artigo de investigação científica e tecnológica**. Este artigo é uma síntese da investigação denominada "Crianças, consumo cultural e participação: a questão dos direitos de mídia e suas políticas para a infância", realizada pela autora no marco do Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud da Rede Clacso de Posgrados. A pesquisa foi realizada ao longo dos anos de janeiro de 2012 e dezembro de 2013. Grande área do conhecimento: Ciências Sociais, Interdisciplinar. Subárea: Jornalismo e Comunicação.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo-PPGCOM ESPM SP. Pesquisadora do Grupo Imagens, metrópoles e culturas juvenis da PUC SP-Brasil. Correo electrónico: isabelorofino@gmail.com

vida contemporánea. El problema de la investigación se centró en las potencialidades de la agencia infantil frente a los reclamos seductores de los medias comerciales. Dicha problemática, que inquiere acerca de las competencias culturales de los niños y su punto de vista, está anclada en el campo de la comunicación a partir de la perspectiva de los estudios culturales, de la teoría latinoamericana de las mediaciones y de la pedagogía dialógica. A lo largo de 2013 ha sido realizada una investigación empírica con 25 niños en una ONG en el centro de la ciudad de Sao Paulo. Los datos han sido recabados con el uso de metodologías dialógicas y participativas. Los resultados indican que los niños tienen un amplio repertorio acerca de las textualidades de los medios de comunicación que les permite diferenciar formatos, géneros y formas culturales.

Palabras clave: infancias, medios, comunicación, audiencia, consumo, educación (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. O histórico do trabalho. -3. O ponto de partida para a realização da pesquisa. -4. Camadas abaixo da superfície: novos aportes teóricos. -5. Lugares de onde se parte: a cidade e o ano. -6. Categorias de análise. -7. A pesquisa de campo. -8. Sobre a pesquisa-ação, pesquisa participante e pedagogia dialógica. -9. O que a pesquisa mostrou? O jornalismo sangrento e sensacionalista. -10. Para encerrar: programa Criança Alerta como signo para a compreensão da agência infantil. -Referências.

Como educadores progressistas
não apenas não podemos desconhecer a televisão
mas devemos usá-la, sobretudo discuti-la.
Paulo Freire, 2002

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas a área de comunicação social - que parecia ser uma disciplina marginal no âmbito da teoria social - ganhou importância e visibilidade, o que acontece na medida mesma em que própria mídia amplifica o tempo e o espaço que ocupa em nossas vidas. As mídias protagonizam a revolução digital, o mundo mudou, "o cenário se transforma e o tempo se dilui" como disse Paulo Freire (2002). O campo de conhecimento que articula a presença dos meios de comunicação nas sociedades contemporâneas tornou-se um *corpus* bastante amplo o qual se tece no entrecruzamento de diferentes disciplinas. No cerne da *produção social de sentidos* o fenômeno da comunicação constitui hoje um campo de estudos que se alimenta de múltiplas fontes, desde os escritos sobre a interação social, a linguagem, a socialização, as estruturas e a agência, a história social, a cultura, o cotidiano e as múltiplas faces das identidades, subjetividades e subjetivações. E é neste cenário, marcado pela inter e trans-disciplinaridade, que esta pesquisa foi realizada.

Aqui no Brasil entretanto mesmo com os muitos avanços realizados no campo dos estudos de comunicação, a temática das *relações das crianças com as mídias* continua a ser um campo marginal. Com esta pesquisa busco avançar sobretudo na linha de investigação que compreende a criança como sujeito de direito e sujeito da pesquisa, assim o estudo que vamos apresentar aqui foca nas relações das crianças com as mídias a partir da interface comunicação, cultura e sociedade tomando como lugar da observação *o ponto de vista da criança* ancorando-se em duas perspectivas teóricas: os **estudos de recepção** (abordagem da teoria da comunicação que indaga sobre o lugar do leitor/telespectador em suas práticas culturais na esfera da vida cotidiana) **e a nova sociologia da infância** (uma corrente teórica que leva em consideração a agência infantil e as potências construídas pelas crianças enquanto sujeitos sociais de direito). Os autores que fundamentam estas duas abordagens serão destacados no próximo tópico. Neste sentido, a hipótese teórica o estudo que apresentamos aqui questiona as diferentes abordagens do conceito de *receptor passivo* em relação às crianças.

A hipótese do receptor passivo sustentou as teorizações e os debates no campo da comunicação social e da mídia por longos anos (como destacaremos a seguir). É interessante

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 369-381, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
*DOI:*10.11600/1692715x.13122090814

observar que na história das teorias da comunicação o público espectador é visto como subproduto da esfera da produção, seja pelo viés instrumental da teoria funcionalista dos efeitos (que teve a psicologia comportamental e cognitiva como seu principal porta-voz) seja pela visão da crítica "ortodoxa" da indústria cultural. Em toda a sua distância epistemológica há um traço comum entre essas abordagens: a compreensão de que os meios de comunicação atingem os leitores/ouvintes/telespectadores de modo unidirecional, e de que os conteúdos atuam como vetores em linearidade. E aí tanto o voluntarismo quanto o determinismo mostraram-se insuficientes em suas abordagens e se encontram em franco questionamento, sobretudo no atual contexto em que a cultura de massas dialoga com formas mais fragmentadas e participativas oferecidas pelas mídias digitais e em redes. Mas, ainda assim, *quando o sujeito em questão é a criança*, a hipótese do receptor passivo insiste em permanecer como verdade universal.

Nos anos 60 e 70, tanto na América Latina quanto na Inglaterra emergiram duas correntes teóricas muito interessantes que ajudam a quebrar a linearidade dos paradigmas hegemônicos em comunicação social. Ambas estão fortemente ancoradas em uma leitura mais dinâmica da teoria marxista da cultura (Bakhtin, Gramsci y Benjamin) e indagam sobre a possibilidade de existir leituras dissidentes e formas de produção de resistências frente aos discursos midiáticos. Na América Latina surgem as *teorias das mediações* a partir de um grande número de pesquisas de recepção realizadas em vários países como: Fuenzalida y Hermosilla (1991), Martín-Barbero (1997), Orozco-Gómez (2007), García-Canclini (1995), Lopes, Borelli y Resende (2002) entre outros. E a partir da Inglaterra os *estudos culturais* do CCCS de Birmingham com: Hoggart (1973), Hall (2011) e Morley (1992) a partir das reflexões de Raymond Williams (2011) e Edward Palmer Thompson (1998).

Hoje os estudos de recepção, estudos culturais e teorias das mediações já representam um *corpus* de conhecimento que permite questionar uma visão simplista e linear sobre a presença das mídias na vida social. Estes aportes nos ofereceram um referencial que sustenta compreensões mais complexas sobre as relações das mídias no cenário econômico, político e cultural. Em linhas gerais argumenta-se que a presença da mídia precisa ser compreendida enquanto dinâmica de tensão e conflito na luta social em torno do significado. Argumenta-se que a noção de hegemonia é fundamental para se compreender estas tensões e conflitos. Defende-se também que as comunidades de apropriação e de uso são lugares historicamente situados a partir dos quais os receptores constroem redes de significados a partir de uma "economia moral" (Thompson, 1998). E que estes atendem aos seus próprios interesses culturais e históricos frente aos discursos comerciais. E aqui o conceito de identidade também se mostra muito relevante, identidade enquanto projeto reflexivo do eu.

Assim, é neste terreno que esta pesquisa se ergueu. Embora os estudos de recepção tenham avançado muito ao longo dos últimos vinte anos, não é verdade que as pesquisas com relação às crianças tenham grande apelo. Especialmente no Brasil, local onde atuamos. No campo de estudos sobre **infâncias e meios de comunicação** ainda prevalece a visão hegemônica da mídia todo poderosa e da criança universal, vítima frágil, leitor incompetente, sujeito manipulável, sem questionamento, corpo dócil e indefeso.

Já sob o ponto de vista do mercado, cada vez mais a criança é vista como consumidora ativa para quem são desenhadas estratégias do marketing promocional, com os mais coloridos e divertidos anúncios da sociedade do consumo conspícuo e da espetacularização.

Assim, estudar **infâncias e meios de comunicação** significa situar-se no fogo cruzado entre, por um lado, os interesses vorazes do mercado que veem a criança como um novo nicho consumidor e mobilizador de vendas e, por outro lado, tanto o moralismo de direita (com seus medos relacionados à sexualização precoce e aos estímulos à violência) quanto a crítica ortodoxa que não consegue transcender o determinismo econômico em favor de uma compreensão cultural mais revolucionária e transformadora.

Um dos objetivos teóricos desta pesquisa foi justamente questionar esta reiteração da condição de receptor passivo para as crianças. Superar a compreensão da criança enquanto sujeito incompetente tem sido tarefa árdua. A pesquisa demandou uma revisão do próprio conceito moderno de infância e a problematização do *in-fante* (aquele que não fala) como uma condição de exclusão estrutural (Qvorturup, 2010). Uma posição subordinada que é absolutamente naturalizada e que persiste ainda hoje como herança da visão biologicista. O menor naturalmente inferior. A *tabula rasa*, o recipiente vazio. Mas este não é o único limite destas teorias hegemônicas sobre a infância. Há também a compreensão da criança de modo individual, isolado, atomizado na visão liberal. E o que parecia ser um estudo de recepção ganhou fôlego para uma plataforma de pesquisa mais ampla que se situa no próprio âmbito da *defesa dos direitos das crianças frentes às mídias*, seus direitos de provisão, proteção, participação e educação.

Assim, necessariamente tivemos que enfrentar os limites do *conceito moderno de infância*. Este estudo pede uma crítica às teorias dominantes sobre a infância moderna e reivindica leituras que tratem da reinvenção ou até mesmo da criação de um campo novo. A psicologia cognitiva apresenta um amplo acervo sobre o tema, mas mesmo em suas traduções mais progressistas falha na medida em que compreende *o criativo* como um dado da inteligência pura, racional (cognitivo-afetivo) e pouco nos ajudam a entender a ação criativa dos seres humanos como resultado também das emoções, das memórias, dos sentimentos e desejos. Neste estudo, o desafio de pesquisar as competências culturais das crianças ancora-se no conceito de *estruturas de sentimento* como proposto por Raymond Williams (2011).

Em nosso percurso de pesquisa teórica nos deparamos com alguns novos paradigmas que foram marcantes: a noção de *hermenêutica performativa* (Alvarado, 2014) que, em diálogo com a *complexidade* de Edgar Morin (2006) solicita uma leitura ampliada dos fenômenos compreendendo o ser humano a um só tempo: biológico, cultural, social e histórico e em suas dimensões subjetivas, identitárias e de subjetivação.

Deparamo-nos também com o rico e recente acervo de escritos no campo da "nova sociologia da infância" (Prout, 2010, Qvortrup, 2010, Sarmento, 2008, Corsaro, 2011, Sirota, 2001 entre outros) que mostram outros lugares de observação na pesquisa com crianças e por extensão, pedem também uma mudança nos modos como nós adultos compreendemos nossa convivência com as crianças, sua presença e participação na sociedade. Alguns conceitos são fundamentais no debate da nova sociologia da infância, como: *agência infantil*; também a noção de *cultura de pares*, e acima de tudo: a problematização do *lugar do pesquisador* em campo na realização de etnografias e de observação participante.

Nosso método de ação em campo foi fortemente inspirado em Paulo Freire (1987). Escolhemos a metodologia da *ação cultural* e da *pedagogia dialógica* para realizar um estudo de recepção com crianças por meio da produção de um programa de TV e assim, "brincando de fazer TV" observamos o seu repertório sobre a mesma. No conjunto das referências teóricas buscamos também as contribuições dos estudiosos da cultura na América Latina: Martín-Barbero (1997), Orozco-Goméz (2007) e García-Canclini (1995).

No plano empírico a pesquisa de campo foi realizada com 25 crianças, meninas e meninos com a idade de 8 a 12 anos, de classes populares que frequentam uma ONG no contraturno escolar. Nossa permanência em campo se deu pelo período de 8 meses e realizamos um **estudo de recepção de publicidade** com o objetivo de verificar o *imaginário infantil* em relação às mídias, o acesso e o *consumo cultural*, a *qualidade da programação* de TV e a *competência cultural da criança* nos usos sociais que os mesmos fazem das múltiplas telas (e qual o lugar que cada uma delas ocupa) na cultura e cotidiano destas crianças.

2. O histórico do trabalho

O projeto previu três (3) etapas em sua realização assim nomeadas: [1] *Publicidade, consumo e infância no Brasil contemporâneo:*

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 369-381, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13122090814

sobre as tensões entre a proibição de comerciais e a educação para o consumo. TÓPICOS: Aqui a pesquisa mapeou o **marco legal** sobre o tema. No Brasil hoje vivemos no marco da tramitação de projetos de lei no Congresso Nacional que pedem a proibição parcial e/ou integralmente a veiculação de publicidade para o público infantil. Sob a alegação de que as crianças não têm *competência cognitiva* os grupos organizados da sociedade civil que apresentam tais projetos defendem que a publicidade para o público infantil é imprópria, antiética, merecendo ser proibida. A pesquisa de caráter documental levantou a legislação vigente e a que tramita no Congresso. [2] *Recepção de publicidade por parte do público infantil*. TÓPICOS: Consulta às crianças. Nesta etapa a pesquisa conduziu um **estudo de recepção** de caráter etnográfico (Corsaro, 2011), com crianças de 8-12 anos que participam de atividades recreativas em uma ONG. O objetivo foi ouvir o que as crianças pensam sobre a proibição da publicidade dirigida ao público infantil. Aqui a realização de uma etnografia de audiência (Hoggart, 1973) seguiu todas as etapas metodológicas pertinentes como: observação participante, engajamento com a comunidade escolar, produção fotográfica, realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. [3] *Comunicação, Educação, Consumo:realização de um programa de TV com as crianças*. TÓPICOS: Aqui a pesquisa realizou uma **oficina de mídia-educação** com as crianças participantes do estudo de recepção. Com isso buscou-se verificar a metodologia de mídia-educação como uma prática transdiciplinar e colaborativa e assim realizar uma leitura mais ampla do repertório cultural das crianças.

3. O ponto de partida para a realização da pesquisa

Esta pesquisa teve início do ano de 2010 quando -enquanto pesquisadora de infâncias- me deparei com um evento organizado pelo Instituto Alana (uma ONG de defesa dos direitos da criança frente ao consumismo com sede na cidade de São Paulo com apoio do Itaú-Unibanco) que promoveu naquele ano o 3º Fórum Internacional Criança e Consumo. As palestras realizadas ao longo dos três dias do evento reiteravam, uma após a outra, a vulneralibilidade e a impotência da criança que nasce e cresce no contexto e na lógica da sociedade de consumo. O Instituto Alana realiza um trabalho bastante importante, mas o que questionamos aqui é a visão de *receptor passivo* que defende, e o referido instituto entra aqui em nossa pesquisa como "um caso"; um exemplo que ajuda a demonstrar a visão dominante e atuante no debate que acontece no Brasil hoje. O Alana expõe esta visão de modo reiterado em suas publicações e a orientação dos argumentos revela uma leitura preconceituosa, unilateral, maniqueísta a respeito da mídia. Outro exemplo é o texto abaixo, acessado em 2013:

> "Até doze anos, as crianças não possuem a capacidade para compreender o caráter persuasivo das mensagens publicitárias que as atingem diariamente nos meios de comunicação. O resultado disso são os altos índices de violência na juventude, obesidade infantil, erotização precoce, estresse familiar e tantos outros problemas."[1]

Este instituto é citado aqui apenas como exemplo para a nossa argumentação. Ele nos permite localizar um trabalho que reiteradamente se apoia na tese do receptor passivo ou da criança impotente diante da sociedade (de consumo e da mídia) além de responsabilizar a mídia por vários males causados à sociedade sem levar em conta outros fatores importantes como: a renda familiar, os hábitos alimentares no cotidiano da família; a reestruturação da família nuclear tradicional; a exclusão social; o abandono das classes populares nos contextos das margens das grandes cidades; a baixa qualidade da educação formal; a falta de opções em termos de esportes, consumo cultural e lazer. Nesta visão dominante a mídia é a grande responsável pela degradação da vida da criança.

Ao longo destes últimos anos, com o patrocínio do Itaú-Unibanco (que usa imagens de crianças em sua publicidade) o Instituto Alana tem alcançado ampla repercussão no

1 http://defesa.alana.org.br/post/29103602505/alana-defesa - acesso em 07/03/2013

âmbito da intervenção em políticas públicas no Brasil com o objetivo de modificar a legislação que regulamenta a veiculação da publicidade para crianças no país (sugerindo a proibição da veiculação de publicidade dirigida ao público infantil). E tudo isto nos coloca diante de uma situação inusitada pois trata-se de uma ONG liberal e conservadora que alcançou forte mobilização de setores de defesa de direitos humanos articulados ao Conanda-Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente subordinado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e também de outros segmentos representativos dos movimentos sociais. No entanto, a indignação dos publicitários e empresários com as medidas restritivas alcançadas pelo Instituto Alana foi apontada pela imprensa conservadora do país (revista *Veja* de 28 de abril de 2014, por exemplo) como uma medida proposta pelo Governo da Presidenta Dilma Roussef do Partido dos Trabalhadores acusando-o de "patrulha governista". O que acontece no Brasil hoje é uma demonstração de que muito pouca atenção é dada aos *direitos de participação das crianças* nos temas que dizem respeito aos seus interesses, como é neste caso, a questão da programação televisiva.

A questão que vamos debater aqui não é se a publicidade deve ou não ser proibida para o público infantil. A questão que nos interessa e que parece urgente é: de que competências estamos falando quando o tema é a relação das crianças com as mídias: cognitivas, afetivas, estéticas, culturais? E mais: quão limitadas são as teorias do desenvolvimento cognitivo infantil que pouco consideram as outras dimensões constitutivas dos sujeitos como: *a emoção, os afetos, a sensibilidade e o desejo*? Quão limitadas são as teorias da socialização que não consideram a *agência* quando o sujeito é a criança? Quão anacrônicas são as teorias modernas da infância para compreendermos o contexto contemporâneo, quando as mídias digitais promovem uma gama de espaços de participação das crianças? Em que medida a cultura da mídia contrasta com algumas relações hierárquicas e verticais de silenciamento e disciplinarização das crianças que ainda permanecem na família, escola e sociedade?

4. Camadas abaixo da superfície: novos aportes teóricos

Como já destacamos em outro texto (Orofino, 2013) a problemática das relações entre mídia e infância tem sido objeto de um longo percurso de investigações internacionais, realizadas a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos. Porém, continuam *raras* (no campo da comunicação social) as pesquisas que se interessam pela condição da criança enquanto receptor ativo, capaz de "se defender", de escolher ou de ressignificar o que a mídia coloca em pauta.

É este o sentido de "atravessar a superfície" que destacamos aqui. É preciso problematizar estas visões dominantes as quais se manifestam de diferentes modos. Por exemplo: por meio de um viés maniqueísta (o tóxico e o bálsamo); moralista (os excessos de consumo, sexualidade e violência); ou a visada integrada e otimista (as crianças superpoderosas e totalmente competentes diante das telas e de seus apelos) e também a crítica ortodoxa ou visão apocalíptica (que reforça a submissão das crianças à ideologia de mercado).

Assim, as contribuições dos estudos de recepção (estudos culturais e de mediações) em seus diferentes formatos e lugares territoriais de abordagem (seja o Reino Unido, a América Latina, a América do Norte, entre outros) parecem oferecer uma das mais progressistas abordagens da teoria social contemporânea. Trata-se de uma concepção dialógica da cultura, com ancoragem histórica e que articula agência-estrutura e assim supera a visão maniqueísta em suas frequentes oposições binárias (dominadores-dominados). Os estudos de recepção têm buscado problematizar as complexidades (mediações) nas relações de apropriação, usos e consumos das materialidades e tecnologias, compreendendo a cena sócio-midiática como lugar de conflito e luta em torno do significado, como algo que não está dado à priori, mas que está em um permanente processo de negociação. E neste jogo, a mídia nem sempre atende aos interesses do mercado, mas atende também aos interesses

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 369-381, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13122090814

dos diferentes setores da sociedade civil e dos movimentos sociais (García-Canclini, 1995, Martín-Barbero, 1997).

5. Lugares de onde se parte: a cidade e o ano

Ao longo da pesquisa teórica realizamos uma experiência empírica que nos permitiu o ir-e-vir ao encontro daquelas crianças saudáveis, criativas, bonitas, inteligentes e muito, muito pobres. O convívio com aquelas vinte e cinco crianças, meninos e meninas de classes populares, com suas bagunças e desobediências me deu muito trabalho, mas enriqueceu e alegrou os meus dias. A pesquisa aconteceu no ano de 2013 na cidade de São Paulo, a megalópole industrial brasileira com vinte (20) milhões de habitantes. Situada no sudeste do país (no alto da serra e distante do seu belo e famoso litoral) São Paulo é uma cidade que se espraia largamente e se funde ao conjunto de cidades vizinhas e conjuga em seu ritmo da vida cotidiana os mais altos índices de riqueza material e tecnológica aos mais realistas cenários da pobreza, do abandono e da exclusão social.

Este estudo de recepção foi realizado com crianças pobres, com idade entre 8 e 12 anos ao longo de 8 meses na sede de uma Organização Não-Governamental (ONG) localizada no bairro da Barra Funda o qual fica no centro, no coração geográfico de São Paulo. As vozes são de crianças de uma favela situada no "centro" opulento do capitalismo brasileiro contemporâneo, onde os casebres estão espremidos entre *shopping centers* e grandes arranha-céus com suas fachadas de vidros espelhados e seus elevadores panorâmicos.

No ano de 2013 a cidade de São Paulo (e o Brasil) foi palco para muitas mobilizações populares registrando grandes marchas que reuniram em torno de cem mil pessoas e se repetiram em várias cidades do país. As grandes marchas brasileiras de 2013 eclodiram em São Paulo a partir da iniciativa do Movimento Passe-Livre, uma organização juvenil que protagonizou protestos em denúncia e recusa ao aumento de R$ 0, 20 (vinte centavos de reais) na passagem dos ônibus urbanos. A agressiva resposta da Polícia Militar do Governo do Estado de São Paulo na noite de 13 de junho de 2013 impediu a passagem dos manifestantes com o uso de bombas de efeito moral e balas de borracha causando ferimentos sérios em manifestantes. Esta ação repressiva acabou por gerar um estopim de indignação que fez desencadear um grande número de marchas nas principais cidades do Brasil reunindo representantes dos mais diferentes setores da sociedade civil. Um movimento com contornos políticos muito difusos (os quais não me deterei aqui por não ser o foco desta pesquisa), mas que ficou conhecido como *as marchas de junho; as manifestações dos vinte centavos*. A partir de então as manifestações em São Paulo passaram a fazer parte da rotina dos moradores de todos os bairros da cidade.

Com a proximidade da Copa do Mundo de Futebol da Fifa 2014 estes movimentos em grande medida ganharam unidade a partir da reivindicação: "queremos escolas padrão Fifa"; "queremos hospitais padrão Fifa"; "queremos transportes padrão Fifa" e se mantêm ativo até os dias em que se realiza a Copa do Mundo, momento em que escrevo este texto. Assim, o imaginário social (tanto na mídia como na vida do bairro e da ONG) estava fortemente mobilizado por estes eventos de agitação social e política (o povo nas ruas reivindicando) no momento em que a pesquisa de campo foi realizada, e isto incidiu diretamente nos dados coletados. E creio que não poderia ser diferente.

Não tenho qualquer pretensão de alcançar alguma generalização ou validação para os resultados apresentados com este trabalho. Eu espero sim apresentar evidências que colaborem para o debate em torno de questões fundamentais como o conceito de infância, a competência cognitiva (individual), a competência cultural (coletiva) e também formas para a participação das crianças nos processos que dizem respeito a elas.

6. Categorias de análise

Retomando o conjunto da reflexão teórica e na tentativa de articular teoria e empiria, volto à pesquisa sobre os autores citados para identificar no conjunto estudado as categorias

selecionadas para a operacionalização em campo. Estes quatro eixos e os aportes teóricos que os fundamentam são citados a seguir:

Competência cultural (na leitura da publicidade): Aqui nos apropriamos do conceito como está exposto na obra de Jesús Martín-Barbero (1997) quando estudou os sentidos sociais da telenovela junto às classes populares na América Latina. Longe de compreender a telenovela como modo de dominação, Martín-Barbero nos oferece uma reflexão sobre as competências culturais dos receptores e os modos de reconhecimento tanto da identidade popular quanto das estratégias da produção no jogo ambivalente da hegemonia. Aqui, deslocamos tal conceito buscando compreender a *agencia infantil* e as *competências* culturais da criança (competências sensíveis e cognitivas; ou a reflexividade estética e a cognitiva, como ressaltam Giddens & Lash, 1995).

Imaginário infantil (apelos ao consumismo): Para o conceito de imaginário recorremos ao trabalho de Morin (1997) e de Laplantine (2003) buscando localizar os modos como o imaginário social do consumo atua como um repertório reconhecível pela criança, articulando-o ao conceito de competência cultural e buscando mapear ambivalências entre "dominação" (estratégias do mercado) e "formas de resistências" produzidas pelas crianças pelas vias do reconhecimento identitário, das leituras dos códigos da produção; da denúncia; da recusa e ressignificação pela imaginação da criança.

Economia moral (valores, família, classe): Este conceito foi identificado na obra de Edward Palmer Thompson (1998) destaca como os repertórios culturais das classes populares são informados por sistemas morais que desafiam os valores hegemônicos. Este conceito foi fundamental para que pudéssemos compreender algumas nuances da sociabilidade entre as crianças. E aqui nos chamou especial atenção o *grau de violência* entre as crianças. Muito agressivas, em nossa entrada em campo nos deparamos com crianças que gritavam, umas com as outras, o tempo todo. Superar a agressividade entre eles e mediar conflitos foi uma necessidade permanente em uma estada em campo que exigiu a compreensão de crianças que gritam, não falam. Gritam todas ao mesmo tempo, não ouvem os adultos e não ouvem a si próprias. Crianças alteradas. Infâncias alteradas. A produção de vídeo gerou ampla mobilização entre as crianças mas no mesmo dia da projeção do vídeo elas estavam altamente agressivas com cenas de brigas dentro da sala de aula, sobretudo entre os garotos, mas as meninas não hesitam em "vir para cima".

Usos das tecnologias (inclusão): Aqui parece que há um uníssono entre os autores. A categoria "usos sociais das tecnologias" busca a leitura da presença da técnica na sociedade muito em diálogo com a perspectiva do "materialismo cultural" como oferecida por Raymond Williams (2011). E aqui convém destacar a ampla afinidade deste com Martín-Barbero (1997) e Orozco-Gomez (2007). A tecnologia não é o lugar da alienação, da massificação, da dominação mas é também "das demandas que emergem do tecido social e das formas de ver" (Martín-Barbero, 1997) Tecnologia significa também aqui uma questão de direito ao consumo cultural e à participação nos novos cenários de sociabilidade midiatizados.

7. A pesquisa de campo

Nossa entrada em campo buscou a maior afinidade possível com a etnografia, buscando uma inserção em campo que permitisse se aproximar da comunidade e de seu contexto para poder compreender o mundo com o outro, buscando compreender o seu ponto de vista. Embora haja críticas no interior da antropologia sobre a possibilidade de compreendermos o mundo a partir do ponto de vista do Outro, e mesmo correndo o risco da denúncia de um empirismo ingênuo, acredito que continua importante a aventura de sair da zona de conforto, atravessar a cidade, se expor às intempéries, à poluição e ao engarrafamento em busca de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a mídia, a sociedade e o mundo que imaginam para o seu futuro. A pesquisa empírica com crianças tem seus desafios: a entrada em campo, a minimização da relação hierárquica adulto-criança; a compreensão do ritmo da criança; o dar tempo ao tempo para que a confiança se consolide. Isto requer dedicação.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 369-381, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13122090814

A observação buscou identificar em que medida "as certezas das indústrias culturais se defrontam com as incertezas produzidas pelos contextos do bairro" (Silverstone, 1994), indagando sobre os "entrelugares" (Bhabha, 1985), os espaços intersticiais em seus cenários de subversões e resistências, e compreender como as crianças convivem com as mídias e como produzem sentido a partir de seus contextos concretos de experiência. Isso exige entrega por parte do pesquisador. Essa aventura antropológica precisa de tempo para a sua realização.

8. Sobre a pesquisa-ação, pesquisa participante e pedagogia dialógica

Com relação à metodologia, os pilares teóricos que sustentam a investigação trazem referências que, mesmo datadas, continuam de fundamental importância, são elas: a pedagogia dialógica de Paulo Freire (1987); a pesquisa-ação de Michel Thiollent (1985) e os escritos sobre pesquisa participante segundo Carlos Rodrigues Brandão (1983). Todos eles autores que produziram suas reflexões nos anos 1970 (no auge dos regimes totalitários e repressivos na América Latina) estavam fortemente motivados em compreender a cultura popular como lugar de repertórios particulares que operavam no contraponto às ideologias do capitalismo imperialista. Paulo Freire foi altamente precursor nesta empreitada e os dois outros autores mencionados produzem em diálogo com as suas proposições. Os primeiros textos de Paulo Freire (*Ação cultural para a liberdade; comunicação ou extensão; Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido*) são tão surpreendentemente precursores que merecem ser retomados no debate sobre os estudos culturais e as teorias das mediações. Nossa tentativa neste trabalho foi retomar alguns de seus pressupostos metodológicos em nossa intervenção em campo com as crianças.

Assim, o trabalho metodológico contou com as seguintes etapas de realização:

1) Pesquisa bibliográfica no campo da nova sociologia da infância (buscando identificar os autores que se detêm no conceito de *agencia infantil*); teorias das mediações e estudos culturais com crianças; comunicação, consumo e infância; teorias sobre metodologias participativas e colaborativas com crianças (educomunicação e pedagogia dialógica).
2) O trabalho de campo foi realizado em uma ONG que atende crianças de classes populares no contraturno escolar. A experiência em campo incluiu o uso das seguintes técnicas na coleta de dados: produção de desenhos, fotografias, recepção provocada com comerciais de TV, grupos focais, a produção de um vídeo de 15 minutos e 8 entrevistas em profundidade.

8.1 O estudo de recepção com crianças

Segundo Jacks (2008) do conjunto de teses e dissertações realizadas no campo da comunicação social no Brasil na década de 1990 "a problemática da infância foi enfrentada por apenas 21 pesquisas dentre as 1.769 realizadas e neste número apenas 6 abordam o tema a partir da perspectiva da recepção". Isto demonstra o quão periférico tem sido o estudo sobre ***o ponto de vista da criança*** na pesquisa em comunicação social no Brasil. E isto demonstra também que temos muito que avançar. Assim, estamos construindo o campo, e necessariamente o diálogo precisa ser aberto às contribuições oferecidas pelas outras disciplinas que se detêm nesta mediação geracional, exatamente como estamos buscando, o diálogo inter e transdiciplinar.

Em síntese, a pesquisa de recepção busca localizar os modos como as audiências se apropriam dos conteúdos da mídia, ressignificando-os a partir de seus contextos. Para que se realize um estudo de recepção com crianças você precisa de uma longa permanência em campo para que possa minimamente compreender o cotidiano das crianças, seus gostos, seu consumo cultural e como estes se inserem em suas dinâmicas familiares, escolares e em sua cultura de pares.

Com relação à publicidade realizamos uma recepção provocada, uma técnica de pesquisa em que proporcionamos a assistência a vários comerciais de TV previamente selecionados

de modo aleatório e que estavam presentes na grade de programação das TVs comerciais. Como nosso ponto de partida nesta pesquisa era indagar sobre a presença da publicidade no repertório das crianças com quem convivemos, *foi possível verificar alta competência* na identificação do produto "publicidade".

Com a recepção provocada realizada junto ao grande grupo, mostramos os comercias e recolhemos os depoimentos das crianças que facilmente identificaram o formato publicitário distinguindo-o dos demais formatos de telejornalismo, ficção seriada, desenhos animados, entre outros. As crianças também "reproduziram" discursos críticos sobre a publicidade denunciando o seu caráter enganoso e narrando experiências de pessoas próximas que foram iludidas com a compra de produtos: "a fulana comprou um xampu e o cabelo caiu"; "a pessoa comprou um produto que não fez efeito". Houve também declarações de desgosto com a presença de comerciais que interrompem a programação e atrapalham a assistência a seus programas favoritos. As crianças se mostraram desconfiadas com relação às narrativas publicitárias. E no conjunto geral de seu repertório audiovisual a publicidade foi timidamente mencionada, figurando em alta proporção o telejornalismo, a ficção seriada e os desenhos animados. A publicidade, neste exercício de "perguntas abertas" a partir do repertório das crianças, teve pouquíssima expressão. E na sequencia dos trabalhos, quando foram convidadas a participar da atividade de redação livre e criativa para a produção do roteiro tampouco as crianças tiveram vontade ou afinidade para produzir publicidade.

8.2 A oficina de mídia-educação no estudo de recepção

Para realizar um estudo de recepção sobre o repertório das crianças a respeito da publicidade foi realizada uma oficina de mídia-educação. Isto significa que antes de usar as ferramentas de coleta de dados que buscam atingir a profundidade da narrativa produzida pelas crianças (como as entrevistas em profundidade, por exemplo), nossa estratégia foi "brincar de fazer TV". Assim, com a produção de um vídeo de 15 minutos (todo realizado pelas crianças) foi possível recolher um elenco de evidências sobre o seu consumo cultural e suas competências frente à TV.

9. O que a pesquisa mostrou? O jornalismo sangrento e sensacionalista

As crianças demonstraram grande familiaridade com os programas jornalísticos. É certo que a técnica da *palavra geradora* (Freire, 1987) trouxe para o debate as manifestações políticas que agitaram o país nos meses de maio e junho de 2013 (como mencionado no inicio deste artigo). Em primeiro lugar realizamos a "leitura de mundo" perguntando às crianças o que elas tinham assistido na mídia nos dias recentes. E as crianças estavam bastante informadas a respeito das manifestações que tomaram as ruas na cidade de São Paulo a partir do mês de junho. Houve ampla discussão sobre o que estava acontecendo na cidade com diferentes pontos de vista. O debate aconteceu a partir da pergunta: *o que está acontecendo na cidade e o que eles e elas tinham assistido nos meios de comunicação?* E, na escolha que eles e elas fizeram para abordar os eventos no país o gênero narrativo escolhido foi o jornalismo. Após a realização da técnica da *recepção provocada* sobre publicidade, demos início à etapa da *oficina de mídia-educação*.

Quando perguntei se as crianças podiam participar das manifestações políticas elas foram unânimes em dizer: "Não!". E isto demonstra que naquele momento não havia participação daquelas crianças nas manifestações que aconteciam em SP. Diante da constatação de que as crianças não podem participar dos movimentos de reivindicação política eu perguntei se elas gostariam de fazer um programa de TV sobre o tema. Elas acataram! E prontamente começaram a brincar com o formato jornalístico imitando um determinado apresentador da TV brasileira.

As crianças falavam: "Corta pra mim!"; "Me dá a câmera dois!"; "Me dá a repórter!". Eu, na minha ignorância sobre o que as crianças de classe popular na cidade de São Paulo assistem me deparei com o **Programa Cidade Alerta**, cujo apresentador é o jornalista

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 369-381, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13122090814

Marcelo Resende que realiza um programa sensacionalista e de jornalismo mórbido o qual fica no ar por mais de três (3) horas por dia. No meu julgamento moral do gosto, os programas de jornalismo sensacionalistas que exploram as narrativas de morte na cidade, uma após a outra, não tinham passado pelas minhas escolhas profissionais e nem pessoais.

Foi possível verificar então que, em sua *cotidianidade familiar* (Martín-Barbero, 1997) as crianças convivem com este tipo de programação que é apreciada/frequentada pelas classes populares na cidade de São Paulo (há uma longa tradição neste estilo de programa de jornalismo policial sensacionalista, desde Afanásio Jazadji, Gil Gomes, Ratinho, Datena, entre outros). Trata-se de um estilo de jornalismo chamado de "imprensa popular" em que "é só girar o botão que o sangue desce pela antena" (Soares,1998).

Foi possível perceber que aquelas crianças estão expostas a este gênero de programa que domina as grades de programação das TVs brasileiras de canal aberto, gênero este que se estende por longas horas durante todas as tardes, justamente o período em que as crianças estão diante da TV. O repertório das crianças sobre este estilo de jornalismo era bastante rico. No entanto houve aqui uma primeira subversão: as crianças usaram aquele estilo de telejornalismo na produção de um "conteúdo" definido por elas. Na sequência realizamos os roteiros com a redação de textos, individuais e coletivos, que foram produzidos livremente sobre o tema dos *direitos das crianças*.

Os textos foram então organizados em um roteiro final a partir do qual se podem identificar os seguintes **temas geradores**, como proposto por Paulo Freire (1987):

1. Aumento do salário dos pais (consciência de classe e renda);
2. Mais passeios (reivindicação por lazer);
3. Melhores escolas (reivindicação por educação);
4. Melhor atendimento de saúde;
5. Mais esportes;
6. Mais brinquedos;
7. Bullying (denúncia)
8. Maconha e cigarro nas escolas (denúncia ao consumo de drogas);

Estes temas foram trabalhados no programa de vídeo, em forma de reportagem com apresentadores em "estúdio", realização de entrevistas, enquetes e vinhetas. Embora estivessem brincando com o estilo do programa *Cidade Alerta* de Marcelo Resende pela metalinguagem utilizada pelo apresentador (*Corta pra mim; Me dá a câmera 2*) e pelo formato de jornalismo, **em momento algum as crianças reproduziram o seu conteúdo**. De todo o trabalho realizado na roteirização o conteúdo do programa *Cidade Alerta* foi identificado uma única vez, evidentemente, em relação ao caso Marcelo Pesseghini[2], (o que seria impressionante que não aparecesse dada a característica dramática e o apelo infantil deste crime) que transcorreu durante a nossa permanência em campo. Este caso foi bastante chocante pelo grau de violência exercida, supostamente pela criança. Não demos ênfase alguma a este caso na pesquisa de campo. Nas atividades criativas este caso foi timidamente mencionado por duas meninas. O que mostra também que *a atenção da criança é seletiva*.

Outro conceito fundamental e verificado com esta pesquisa foi o de "reprodução interpretativa" (Corsaro, 2011) o qual tornou-se evidente na medida em que as crianças recusaram o conteúdo sangrento e sensacionalista do apresentador Marcelo Resende e ressignificaram o seu "estilo" por completo não citando suas matérias grosseiras, moralistas, homofóbicas, que defendem espancamentos, e relatam roubos e chacinas e criaram reportagens comprometidas com os direitos das crianças.

Assim, as meninas e os meninos com quem trabalhamos souberam distinguir entre forma e conteúdo usando um formato específico para atingir seus objetivos. Isto demonstra que, enquanto nos preocupamos em demasia com a publicidade (como se este formato industrial fosse o causador de todos os malefícios da cultura

2 O caso Marcelo Pesseghini ocorreu em 05/08/2013. No bairro Vila Brasilândia na Cidade de São Paulo, segundo os laudos periciais divulgados pela mídia na ocasião, um menino de 12 anos assassinou o pai, a mãe, a vó e a tia avó na madrugada, em seguida saiu com o carro dos pais e passou a noite em frente a escola. Na manhã seguinte assistiu a todas as aulas, pegou uma carona para casa e ao entrar, ele se matou. O caso perturbou as audiências e todo o país.

contemporânea), nós estamos esquecendo de olhar para o conjunto da programação de TV e o quadro geral da sua qualidade, o qual - em grande medida - demonstra-se inapropriado para o público infantil em particular.

10. Para encerrar: programa Criança Alerta como signo para a compreensão da agência infantil

Produzir um programa de TV com as crianças mostrou-se uma metodologia valiosa em muitos sentidos: ela proporcionou uma longa permanência em campo a partir da intervenção coletiva e criativa; ela permitiu também um convívio pautado por um objetivo que atendia aos interesses das crianças; ela permitiu verificar o repertório das crianças de modo dedutivo; ela permitiu observar a "cultura de pares" das crianças (Corsaro, 2011) na lida e convívio cotidiano evitando assim as situações hierárquicas e artificiais, entre outras.

Ao longo de nossa permanência em campo convivemos com crianças que disputavam espaço para poder falar, mostrando iniciativa e motivação. Crianças que acataram a proposta de uma atividade coletiva e colaborativa, mostrando o potencial transformador deste tipo de prática de pesquisa e intervenção. Crianças que souberam distinguir entre formatos, gêneros narrativos e formas culturais. Crianças que souberam reivindicar seus direitos de participação em uma sociedade mais justa e mais equitativa.

Nosso trabalho mostrou que não apenas estas crianças (com que convivemos) sabem identificar a publicidade como também sabe desprezá-la e criticá-la pelo simples motivo de que "propaganda é chata porque interrompe o filme!" Mas de fato, uma preocupação pontual com os efeitos da publicidade impede uma compreensão de que o problema é muito maior, pois a criança nasce e cresce imersa em uma sociedade de capitalismo neoliberal excludente. O problema é tão maior e mais amplo que proibir única e exclusivamente a publicidade para a criança não vai tirá-las de frente dos comerciais e apelos sedutores que invadem todas as esferas de nossa vida cultural e social. A criança vai continuar sofrendo todo tipo de apelo textual construído por diferentes ações midiáticas persuasivas e terá que aprender a lidar com isso (o que aumenta a responsabilidade da família, da escola e dos próprios comunicadores sociais). O que esta medida de proibição da publicidade pode sim é prejudicar (e muito) a produção cultural para este público porque atinge diretamente as cotas de patrocínio e apoio cultural e isto já vem acontecendo no Brasil: a programação de TV para as crianças em canais abertos (os quais são assistidos ainda pela maioria da população) está encolhendo, diminuindo a cada ano que passa. E os programas de jornalismo sangrento e sensacionalista continuarão a ocupar a maioria dos horários das grades de programação.

Mesmo que este trabalho ofereça resultados circunscritos à uma pequena comunidade porque alcançados com uma pesquisa qualitativa, espera-se que a profundidade e o sentido destes resultados ofereçam subsídios para que possamos pensar questões urgentes sobre as diferentes experiências das infâncias nas sociedades contemporâneas, os direitos das crianças e o respeito às suas vozes na superação de uma realidade adultocêntrica que pouco, ou quase nenhum espaço de participação oferece aos nossos meninos e meninas. Ainda que tenhamos trabalhado com apenas 25 crianças, estes foram os pressupostos que informaram as nossas ações, tanto em campo quanto na pesquisa teórica e epistemológica, durante todo o percurso da investigação.

Referências

Alvarado, S. V. (2014). *Desafios que o mundo moderno e a sociedade da comunicação inserem na produção do conhecimento e a educação na América Latina.* Porto Alegre: Editora Sulina.

Bhabha, H. (1985). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Brandão, C. R. (1983). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (1): 369-381, 2015
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co
DOI:10.11600/1692715x.13122090814

Freire, P. (2002). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp

Fuenzalida, V. & Hermosilla, M. E. (1991). *El televidente activo:manual para la recepción activa de TV*. Santiago de Chile: Ceneca-CPU.

García-Canclini, N. (1995). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Giddens, A., Beck, U. & Lash, S. (1995). *Modernização Reflexiva.* São Paulo: Unesp.

Hall, S. (2011). *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: UFMG.

Hoggart, R. (1973). *As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora.* Lisboa: Presença.

Jacks, N. (2008). *Meios e audiências: a emergência dos estudos de recepção no Brasil.* Porto Alegre: Sulina.

Laplantine, F. (2003). *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense.

Lopes, M. I. V., Borelli, S. H. & Resende, V. (2002). *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção e teleficionalidade*. São Paulo: Summus Editorial.

Martín-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Morley, D. (1992). *Television, audiences and cultural studies*. London: Routledge.

Morin, E. (1997). *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relogio d´Agua.

Morin, E. (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez.

Orofino, M. I. (2013). Representações da infância na novela das 6h: um debate sobre a programação cultural para a criança no âmbito da TV brasileira. *Visão Global, 15, pp. 3-15.*

Orozco-Gómez, G. (2007). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Norma.

Prout, A. (2010). Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa, 40 (141), pp. 729-750.*

Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa, 36 (2), pp. 631-643.*

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. Em M. J. Sarmento & M. C. S. de Gouvea (orgs.) *Estudos da Infância-educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Silverstone, R. (1994). *Television and everyday life.* London: Routledge.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa, (112), pp. 7-31.*

Soares, A. (1998). *Programa Aleta Geral*. Acesso em: 20/06/2014: www.youtube.com.

Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras.

Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Unesp.

*DOI:*10.11600/1692715x.13122090814

Tercera Sección:

Informes y Análisis

Índice acumulativo por autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 Nº 1, enero-junio de 2003
a
Volumen 12 Nº 2 julio-diciembre de 2014

Abello, Rocío. Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 929-947.

Acevedo, Karin; Quejada, Raú & Yánez, Martha. Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 589-606.

Acevedo, Victoria Eugenia & Restrepo, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 301-319.

Acosta-Silva, David Arturo & Muñoz, Germán. Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 107-130.

Aguado, Luis Fernando. Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 735-760.

Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo. Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 No. 2 (ene .– jun., de 2007); pp. 233 – 281.

Agudelo, María Eugenia. Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 153 - 179.

Aguilar, Marisol. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Vol. 10 N° 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 801-811.

Agudelo-Ramírez, Alexandra; Murillo-Saá, Lucelly; Echeverry-Restrepo, Liliana & Patiño-López, Jhoana Alexandra. Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 587-602.

Aguirre Dávila, Eduardo. Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1273-1299.

Aguirre, Eduardo Dávila. Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 523 – 534.

Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luís Guillermo. El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 47 – 71.

Aguirre, Laura Daniela. Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 87 – 103.

Alarcón-Leiva, Jorge & Sepúlveda-Dote,Maribel. La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile. Vol. 12 N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 187-199.

Albarrán, Griselda & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 957-970.

Alcalde-Campos, Rosalina & Páve, Iskra. Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 229-243.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa. Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp.213 – 255.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina. Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.

Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa. La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 35 – 56.

Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 83 – 102.

Alvarado, Sara Victoria. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila & García, Claudia María. La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 235 – 256.

Alvarado, Sara Victoria; Patiño, Jhoana Alexandra & Loaiza, Julián Andrés. Sujetos y subjetividades políticas:
El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 855-869.

Álvarez, Leonardo Yovany. Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1535-1543.

Álvarez, Leonardo Yovany. Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 883-896.

Álvarez-Ramírez, Leonardo Yovany & Chacón-afanador,Jorge. Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes. Revisión de studios psicogenéticos. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); pp. 37-48.

Álvarez-Ramírez, Leonardo Yovany. Escala de Actitudes Hacia la Política en Población Adulta de Bucaramanga, Colombia. Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 291-308.

Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 639 – 690.

Andrade, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 481 – 508.

Aparicio, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 155 – 177.

Aparicio-Castillo, Pablo Christian. Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina.

Jóvenes en debate.Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 527-546.
Araya-Castillo, Luis & Pedreros-Gajardo, Margarita .Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 109-121.
Araya-Castillo, Luis & Etchebarne, Soledad. Personalidad de marca de partidos políticos: Una mirada desde la comunidad estudiantil universitaria. Vol. 12 N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 225-241.
Arias, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.
Arias, Francisco Antonio. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 No. 2 (jul. – dic., de 2011); pp. 703-720.
Arteaga, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.
Asún, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 321 – 338.
Ávila, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1639-1674.
Ayala-Carrillo, María Del Rosario; Lázaro-Castellano, Rosa; Zapata-Martelo, Emma; Suárez-San Román, Blanca & Nazar-Beutelspacher, Austreberta. El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: "insumo" que genera riqueza económica, pero nula valoración social. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 659-673.
B. Albuquerque, Maria Betânia. Saberes da ayahuasca e processos educativos na religião do Santo Daime. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 351-365.
B. Valderrama, Lorena. Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 123-135.
Báez, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 347 – 362.
Baeza, Jorge & Sandoval, Mario. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1379-1403.
Baeza-Correa, Jorge. "Ellos" y "Nosotros": La (des)confianza de los jóvenes en Chile. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 273-286.
Bárbara-Soares, Alexandre & de Castro, Lucia Rabello. Música underground y resistencia cultural en las periferias de Rio de Janeiro-un estudio de caso. Vol.12 N°2 (Jul. - Dic., 2013); pp. 535-547.
Barragán, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 411 - 437.
Barret, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 635-648.
Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 191 – 215.
Becker, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 515 – 537.
Bedoya-Hernández, Mauricio Hernando. Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 741-753.
Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1255-1271.
Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 947-959;
Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol 9 N°2 (Jul-dic., 2010); pp. 607-617
Bermúdez, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 615 – 666.
Bernal-Camargo, Diana Rocío; Varón-Mejía, Antonio; Becerra-Barbosa, Adriana; ChaiB-De Mares, Kelly; Seco-Martín, Enrique; Archila-Delgado, Lorena. Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 617-632.
Bernal, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 509 - 534.
Bianchi, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
Bianchi, Eugenia. Problematizando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 1021-1038.
Bocanegra, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 201 – 232.
Bocanegra, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.
Bonilla, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1013-1023.
Borelli, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 375 – 392.
Botero, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
Botero, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 151 - 173.
Botero, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 97 – 130.
Botero, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 565 – 611.
Botero, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 897-911.
Buitrago, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy; Interferencia lingüística en el aprendizaje

simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul. – dic., 2011); pp. 721 – 737.
ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA.
Camacho, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
Camargo, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
Camargo, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1619-1638.
Caputo, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 849-860.
Carballo, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1331-1347.
Cárdenas, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1051-1067.
Cardona, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1545-1571.
Cardoso, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 607 – 630.
Carrillo, Edith. Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 561 – 572.
Castañeda, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1459-1490.
Castañeda-Camey, Nicté Soledad. El imaginario juvenil urbano sobre la migración y la vida en Estados Unidos. Vol.12, N°2 pp. 617-630.
Castellanos, Juan Manuel. Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 347-370.
Castellanos, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 523 – 563.
Castillo, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 115 – 143.
Castillo, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 755 – 809.
Castillo, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
Castillo, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés. Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 No. 2 (jul. – dic., de 2011); pp. 573-588.
Castrillón, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 83 – 124.
Castro, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 557 – 576.
Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 123 – 152.
Ceballos-Fernández, Marta. Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. Vol.12, N°2 pp. 643-658.
Cebotarev, Nora. El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 17- 56.
Cebotarev, Nora. Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 53 - 77.
Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan. ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 17 - 36.
Cordini, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.
Contreras, Claudio Gonzalo & Pérez, Andrés Javier. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 811-825.
Contreras - Aguirre, Gonzalo & Morales-Quiroga, Mauricio. Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. Vol.12, N°2 pp. 597-617.
Cova, Félix; Pérez-Salas, Claudia P.; Parada, Benjamín Vicente; Saldivia, Sandra; Rioseco, Pedro & Soto, Osvaldo. Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 Nº 1 (Ene. - Jul., 2012); pp. 441-452.
Cuadra-Martínez, David; Georgudis-Mendoza, Constantino Nicolás & Alfaro-Rivera, Robinson Alejandro. Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 983-1001
Chaparro-Hurtado, Héctor Rolando & Guzmán-Ariza, Claudia Maritza. Los (múltiples) centros de la esfera: cultural, juventud y educación como aventuras contemporáneas. Vol.12, N°2 pp. 691-701.
Chaves, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida . Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 1003-1019.
Da Silva Araújo, Sônia María. Educaçao do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 221-242.
Diego Erazo, Edgar & Sánchez, Pável. Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 769-781.
De Fátima, Maria. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
De Freitas, Marcos Cezar & De Mecena, Elizane Henrique. Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.195 – 203.
De León-Torres, María Soledad. Niños, niñas, y mujeres: Una amalgama vulnerable. Vol. 12 N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 105-119.
De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora. Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 67 – 86.
De La Hoz, Fabio José; Quejada, Raúl & Yáne, Martha. El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 427 – 439.

De la Vega, Eduardo. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando. La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 217 – 255.
Del Valle, Alejandro. Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 577 - 605.
De Oliveira, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
Díaz, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique. La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 371-380.
Díaz, Silvia Paulina. Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1149-1157.
Domínguez, María Isabel & Castilla Claudia. Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 141-160.
Dos Santos, Rubenize Maria;Nascimento, Maria Aparecida & de Araújo Menezes, Jaileila. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 289-300.
Duarte-Duarte, Jakeline. Infancias contemporáneas, medios y autoridad. Vol. 11 Nº 2(Julio - Diciembre., 2013); pp. 461-472
Duek, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – Jun., de 2007); pp. 309 – 326.
Duek, Carolina. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 799-808.
Duque, Iván Leonardo & Parra, José Hernán. Exposición a pantallas, sobrepeso y desacondicionamiento físico en niños y niñas. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 971-981.
Durán-Aponte, Emilse & Pujol, Lydia. Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 93-108.
Durán, Ernesto. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
Durán, Ernesto Strauch; Guáqueta Rodríguez, Camilo Andrés & Torres, Astrid Quintero. Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 549-559.
Echavarría, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul. –dic., 2003); pp. 145 – 175.
Echavarría, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1439-1457.
Egas, Verónica & Salao, Emilio. Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. *Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes*. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 899-911.
Eming, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.
Eguiluz-Cárdenas, Itzel; Torres-Pereda, Pilar & Allen-Leigh, Betania. Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 515-526.
Erazo, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 83 – 102.
Erazo, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1303-1329.
Erazo, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 723 – 754.
Elvira-Valdés, María Antonieta & Pujol, Lydia. Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 367 – 378.
Espinosa, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 321 – 354.
Fagundes, Marcelo & Piuzana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 205 - 220.
Fagundes, Marcelo. Arqueología y educación–programa "Arqueología y Comunidades" para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 199-216.
Fernández, Aleida & Vasco, Eloísa (in memoriam). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 467 - 479.
Feixa, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.
Flores-Battistella, Luciana; Grohmann, Márcia & Iuva-de Mello, Carolina. Políticas Públicas de Bem-Estar: modelo de Ahmed e Jackson no contexto brasil. Vol.12, N°2 pp. 659-673.
Galvis, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 587-619.
García, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
García-Castro, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 439 - 454.
García-Villanueva, Jorge; De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S.Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 495 - 512.
García-Vesga, María Cristina & Domínguez-de La Ossa, Elsy. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 63-77.
Gaviria-londoño, Marta Beatriz & Luna-Carmona, María Teresa. Pluralidad humana en el destierro. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 475-491.
Ghiso, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 535 – 556; Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 815-824.
Gallo, Nancy Eliana & Molina, Astrid Natalia. Línea de base del programa "Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes". Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 415 - 426.
Gallego, Gabriel. Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – Dic., 2011); pp. 913-928.
GiliBert, Luca. Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 151-162.

Gillman, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 329 - 345.
Girardo, Cristina & Siles, Oscar Mauricio. La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 131 - 146.
Giraldo-Gil, Elida. Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. Vol. 12 N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 211-223.
Guzmán, Rosa Julia & Guévara, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 861-872.
Gómez, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 59-81.
Gómez, Martha Ruth. Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 649-668.
Gómez-Abarca, Jesús. Graffiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Vol.12, N°2 pp. 675-689.
Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Alzate-Piedrahíta, María Victoria. La infancia contemporánea. Vol. 12 N°1(Ene - Jun., 2014); pp. 77- 89.
Gómez-Esteban, Jairo H. El Mal y la subjetivación política. Vol. 12N°1(Ene - Jun., 2014); pp. 51-63.
Gómez-San Luis, Anel Hortensia & Almanza-Avendaño, Ariagor Manuel. Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 647-658.
González, Aída María & Tamayo, Oscar Eugenio. Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 379-396.
González Aguirre, J. Igor Israel. (De) construyendo la esfera pública Juventud y (la otra) cultura política. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 147 – 157.
González-González, Miguel Alberto. Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 355-370.
González-Laurino, Carolina. Usos y consecuencias de las ideas de riesgo y vulnerabilidad social en el peritaje socio-psicológico.Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 927-941.
González, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1731-1747.
González-Rivas, Nazly. Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 563-578.
González, Rocío; Bakker, Liliana & Rubiales, Josefina. Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. Vol. 12N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 141-158.
González, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 17 – 49.
Guaraná, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 179 – 208.
Guerra, María Cecilia. Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 355 – 374.
Guerrero, Doris. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
Guerrero, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia. El "amor pasional" a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 173-190.
Guerrero, Patricia & Palma Evelyn. Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1025-1038.
Guevara, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 209 – 234.
Ghiso, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María. Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 129-140.
Gutiérrez, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.
Gutiérrez, Consuelo. Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jul., de 2012); pp. 397-413.
Gutiérrez, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.
Gutiérrez, Ingrit & Acosta, Alejandro. El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Vol. 12 N°1(Ene - Jun., 2014); pp. 91-102.
Guzmán, Jorgelina. Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 257 – 270.
Gutiérrez-Vega, Ingrit & Acosta-Ayerbe, Alejandro.La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP.Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 261-272.
Hecht, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 981-933.
Henao, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
Henao, Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
Henao, Juanita. La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 n° 2 (jul. – dic., 2004); pp.105 - 144.
Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia. Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1405-1437.
Hernández, Ángela. La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 57 – 71.
Hinojo, María Angustias & Fernández, Andrés. El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 159 – 167.
Hinojo-Lucena, Francisco Javier; Cáceres-Reche, María Pilar & Raso-Sánchez, Francisco. Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 783-801.

Hincapié, Alexánder & Quintero, Sebastián. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 93 – 105.

Hincapié, Claudia María. Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. Vol. 9 No. 2 (Jul. – dic., de 2011); pp. 683-702.

Hurtado, Deibar René. "Ciudadespacios". Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 214-226.

Hurtado, Déibar René. La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 81 – 110.

Isaza, Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.

J. Castro, Pablo; Van Der Veer, René; Burgos-Troncoso, Gester; Meneses-Pizarro, Luis; Pumarino-Cuevas, Natalia; Tello-Viorklumds,Carolina. Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 689-701.

Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas,* Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la compresión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 75 – 95.

Jaramillo, Jorge Mario; Pérez, Laura & González, Karen Alexandra. Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 719-739.

Jaramillo, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 175 - 188.

Jaramillo, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 267 – 287.

Jiménez, Andrés Eduardo; Castillo, Domérica Valeria & Cisternas, Laura Camila. Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 825-840.

Jiménez, Magdalena. La "juventud inmigrante" en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 363 – 391.

Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? . Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 63 – 77.

Runge-Peña, Andrés Klaus. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA). Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 269 - 291.

Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 Nº 2 (jul. – dic., 2008); pp. 463 – 484.

Köhler Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 37 – 57.

Korstanje, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.

Kropff, Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 83-100.

Kriger, Miriam. Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentina. Vol.12, N°2 pp. 583-596.

Lazaretti Da-Conceição, Willian & Cammarosano-Onofre, Elenice Maria. Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 573-585.

León, Ana Teresa. El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 869-884.

Leavy, Pía."¿Trastorno o mala educación?" Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 675-688.

Lizarralde, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.

López, Ángela Rocío; Silva, Adriana Carolina & Sarmiento, Jaime Andrés. Autonomía femenina y factores asociados al uso de servicios maternos en Colombia (2010). Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 325-337.

López-Cabello, Arcelia Salome. La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 185-197.

López, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 213 – 236.

López, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.

López, Marta Isabel & Schnitter, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1099-1116.

López, Marta Isabel. Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 509 – 521.

López-Moreno, Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 255-268.

López-Montaño, Luz María & Herrera-Saray, Germán Darío. Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia. Vol. 12 N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 65-76.

Lora, Josefa. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Vol. 9 Nº 2 (Jul-dic., 2011); pp. 739-760.

Loaiza, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.

Londoño, David Alberto & Herrera, José Darío. Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novíssima Retórica. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 271-285.

Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 739 – 768.

Lozano, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria. Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 101-114.

Llobet, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 149 – 176.

LLobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 573 – 603.

Luciani, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 885-899.

Luz Roa, María .Sufriendo en el yerbal… Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 171-184.
Macías, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp.141 – 174.
Magno, Lucas; Doula, Sheila Maria & de Almeida Pinto, Neide Maria. "Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora": cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 305-320.
Maldonado, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 971-988.
Malinowski, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp.801 – 819.
Matias-Rodrigues, Maria Natália & Araújo-Menezes, de Jaileila. Mujeres jóvenes: reflexiones sobre la juventud y el género del Movimiento Hip Hop. Vol.12, N°2 pp. 703-715
Mariñez, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 85 – 120.
Márques, Fernanda Telles. Intolerancia e in[ter]venciones: "los menores" y "los niños" en el imaginario social brasileño. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 797 – 809.
Marin- Bevilaqua, Joel Orlando; Feixa-Pàmpols, Carles & Nin-Blanco, Roser. Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 493-514.
Martins, Luana Timbó & Castro, Lucia R. de. Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 619 – 634.
Martínez, Marta & García, María Cristina. La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 169 – 178.
Martinez, Marta & García, María Cristina. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 535 – 545.
Medan, Marina. "Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. Vol. 10 No. 1 (ene. – Jun., de 2012); pp. 79 – 91.
Medan, Marina. La dependencia estatal en programas para jóvenes: ¿estigma o factor de protección?. Vol.12, N°2 pp. 631-642.
Mejía, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 873-883.
Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria María & Frías, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1131-1147.
Menjívar, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 995-1012.
Menkes, Dominique. La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. Vol. 10 Nº 1 (Ene-Jun., 2012); pp. 51-62
Mesa, Ana María & Gómez, Ana Cristina. La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 835-848.
Mesa, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.
Mesa, Ana María & Cristina Gómez, Ana. Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 689-701.
Micolta, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 163 – 200.
Mieles, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 809-819.
Mieles, María Dilia & Acosta, Alejandro. Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.205 – 217.
Molinari, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 61 – 82.
Montaña, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 No. 1 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 625 – 638.
Montesinos, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 293-310.
Montoya Canchis, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1229-1254.
Mora, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 181 – 212.
Moratilla-Olvera, María Isabel & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 841-854.
Moreno- Zavaleta, María Teresa & Granada- Echeverri, Patricia. Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Vol. 12 N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 121 - 139.
Morfín, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 61-80.
Mosqueira, Mariela Analía. "De menores y consumidores". Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 105 - 129.
Müller, Verônica Regina & Arruda, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 513 – 525.
Muñoz, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 37 – 59.
Muñoz, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 n° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 841 – 857.
Muñoz, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 283 – 308.
Muñoz, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 145 – 180.
Muñoz-López, Sandra Milena & Alvarado, Sara Victoria. Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 105-128.
Murcia, Napoleón & Jaramillo, Luís Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 175 – 212.
Murcia, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 821 – 852.
Murcia, Napoleón & Melo, Luis Gerardo. Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 669 – 682.

Murcia, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 235 – 266.
Murrieta, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 821-834.
Mustard, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 639-680.
Myers, Robert. Notas sobre "la Calidad" de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 59 – 83.
Nogueira-Da silva Costa, Bruno & Fortunato-Costa, Liana. Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 633-645.
Núñez, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 149 – 190.
Ocampo, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 287-304.
Osorio, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1169-1193.
Ospina, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 51 – 81.
Ospina, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 811 – 840.
Ospina-Alvarado, María Camila & Gallo, Linda Brigitte Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 827-846.
Ossa, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1159-1168.
Ossola, María Macarena. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 547-562.
Ovalle, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 541 – 561.
Oviedo-Córdoba, Myriam & Quintero-Mejía, Marieta. El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 339-353.
Oviedo, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 Nº 2 (Jul-dic., 2011); pp. 929-943.
Páez, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 989-1007.
Patiño-Giraldo, Luz Elena. Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 885-897.
Patiño, Jhoana; Victoria Alvarado, Sara & Ospina-Alvarado, María Camila. Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 257-275.
Paredes, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" em la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 295 – 317.
Paredes, Maria Teresa; Lega, Leonor I.; Cabezas, Hannia; Ortega, Marjorie E.; Medina, Yeni & Vega, Carolina. Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. Vol. 9 Nº 2 (Jun - Dic., 2011); pp. 761 - 768.
Parra, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y deprivación social. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 455 - 479.
Pedraza, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 177 – 216.
Pedraza, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.
Peñaranda, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 207 – 230.
Peñaranda, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 167 – 189.
Peñaranda, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
Peñaranda, Fernando. La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 Nº 2 (Jul-dic., 2011); pp. 945-956.
Pérez-Gil, Sara Elena; Paz, Claudia & Romero, Gabriela. Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento. Vol. 9 Nº 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 847-868.
Pérez-Rodríguez, Irma Leticia. Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 871-882.
Pérez, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.
Piedrahíta, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1713-1729.
Pineda, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
Pineda, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 769 – 800.
Pinillos, Mónica. Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. Vol. 10 Nº 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 579 - 591.
Ponce-Lara, Camila .La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 603-615.
Planas-Lladó, Anna; Soler-Masó, Pere & Feixa-Pàmpols, Carles. Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. Vol.12 N°2 (Jul. - Dic., 2013); pp. 551-564.
Plascencia, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 245 - 267.
Plesnicar, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul. – dic., 2010); pp. 1209-1227.

Pulido, Sandra; Castro-Osorio, Juliana; Peña; Marlyn & Ariza-Ramírez, Diana PaoLa. Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 245-259.
Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia. Traer "hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 111 – 140.
Quintero Velásquez, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 73 – 94.
Quiroz, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
Ramírez-Castro, Juana. Experiencias y expectativas en el debate político. Jóvenes de Manizales y elecciones. Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 243-256.
Ramírez-López, Natalia María. "Narrativas de vida y memorias": conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. Vol. 12 N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 201-210.
Raimundi, María Julia; Molina, María Fernanda; Gimenez, Mariel & Minichiello, Claudia. ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. Vol.12 N°2 (Jul. - Dic., 2013); pp. 521-534.
Rausky, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 681-706.
Remorini, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 961-980.
Reyes-Terrón, Ángel Mauricio & Elizarrarás-Hernández, Moisés. Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 287-304.
Reyes, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios. La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1039-1050.
Rivera-González, José Guadalupe. Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 331-346.
Robles, Leticia & Pérez, Ana del Carmen. Expectativas sobre la obligación filial: comparación de dos generaciones en México. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 527-540.
Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 15 – 47.
Rodríguez, Ernesto. Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 75 – 126.
Rodríguez, Ernesto. Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 539 – 571.
Roese Sanfelice, Gustavo; Jahn, Elenara & Dalzochio, Thaís. Demandas de deporte y ocio para la juventud en el municipio de Novo Hamburgo, Brasil. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 563-571.
Rojas, Cristian Alberto & Castellanos, Juan Manuel. Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 277-290.
Rojas, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 885 – 906.
Rojas, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1595-1618.
Rosas-Longoria, Rubén Alejandro & García-García, Víctor Daniel. Contraloría Social Juvenil: Rendición de cuentas en el Estado de México, 2009-2012. Vol.12 N°2 (Jul. - Dic., 2013); pp. 565-581.
Rosselli, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.
Runge-Peña, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 51 – 81.
Runge-Peña, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 31 – 53.
Salamanca, Luisa Matilde. Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1117-1129.
Sánchez-Amay, Tomás. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 755-767.
Salazar, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1491-1512.
Sánchez, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.
Sánchez, Paula Vanessa. La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 453 – 465.
Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 111 – 146.
Sánchez, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1675-1711.
Saucedo, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 2006); pp. 121 – 147.
Saucedo, Iván Alejandro & Taracena, Bertha Elvia. Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 269-286.
Santillán, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 921-932.
Serrano, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
Serrano, Héctor; Zarza, Martha Patricia; Serrano, Carolina; Gómez, Beatriz & Iduarte, Joaquín. Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Vol. 9 N° 2 (jul. – dic., 2011); pp. 769 – 782.
Sevilla, Teresita María. "Sexo inseguro": un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 257 – 294.

Simões Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane. Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 161-172.
Soto, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 393 – 422.
Soto, Cristian David. La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 Nº 1 (Ene-Jun., 2012); pp. 611-624.
Soto-Lomban, Carlos Arturo; Angulo-Delgado, Fanny; Runge-Peña, Andrés Klaus & María Rendón-Uribe, Alexandra. Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 819-833.
Suárez, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 17 – 55.
Scheuer, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1083-1097.
Shabel, Paula. Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Vol. 12N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 159-170.
Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 181 – 205.
Tamayo, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul. – dic., 2005); pp. 85 – 110.
Taracena, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 393 – 409.
Terranova-Zapata, Lina María; Acevedo-Velasco, Victoria Eugenia & Rojano, Ramón. Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. Vol. 12 N °1 (Ene - Jun., 2014); pp. 309-324.
Tobasura, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1573-1594.
Torres, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 167 – 199.
Torres, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
Torres, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 135 – 154.
Tovar, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
Triana, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 933-945.
Trujillo, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
Tuñón, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 903-920.
Tuñón, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.179 – 194.
Umayahara, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 21 – 49.
Unda, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (Ene -Jun., 2012); pp.593 – 610.
Urbina-Cárdenas, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 321-330.
Uribe, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1513-1533.
Uribe, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (Ene - Jul., 2012); pp. 481 – 494.
Urbina-Cárdenas, Jesús Ernesto & Ávila-Aponte, Rosa. Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Vol. 11 Nº 2 (Julio - Diciembre., 2013); pp. 803-817.
Urteaga, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 667 – 708.
Urueña, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
Valadez, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (Jul. – dic., 2011); pp. 783 – 796.
Valoyes, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
Van Kuyk, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 Nº 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 949-969.
Vargas, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 691 – 721.
Vargas-Rubilar, Jael & Arán-Filippetti, Vanessa. Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Vol. 12N°1 (Ene - Jun., 2014); pp. 171-186.
Vázquez-Ceballos, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 45-60.
Vázquez, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 423 – 455.
Vázquez, Verónica & Castro, Roberto. "¿Mi novio sería capaz de matarme?" Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 709 – 738.
Vélez, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 289 – 320.

Verdugo-Lucero, Julio César; Ponce de León-Pagaza, Bárbara Gabriela; Guardado-Llamas, Rosa Esthela; Meda-Lara, Rosa martha; Uribe-Alvarado, J. Isaac & Guzmán-Muñiz, Jorge. Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 63-77.

Vera, José Ángel;Bautista, Gildardo; Ramírez, Manuel & Yáñez, Adrian Israel. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes nfractores mexicanos. Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 943-955.

Vergara, Edgar Mario; Montaño, Nidia; Becerra, Rosalba; León-Enríquez, Oswald Uriel & Arboleda, Catalina. Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 226-254.

Vergara, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene. – jun., 2008); pp. 55 – 80.

Vergara, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 Nº 1 (ene. – jun., 2009); pp. 105 – 133.

Vesga-Parra, Luz deL Sol & Hurtado-Herrera, Deibar René. La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 137-149.

Villalba, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 Nº 1 (en. – jun., 2010); pp. 131 - 149.

Vommaro, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 191-214.

Vommaro, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul. – dic., 2008); pp. 485 – 522.

Wilhelm, Karin; Martin, Gabriela & Miranda, Christian. Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 339-350.

Zampieri-Grohmann, Márcia; Flores-Battistella, Luciana & Lütz, Carolina . A ética no consumo: qual a percepção da juventude?.Vol. 10 Nº 2 (Jul – Dic., 2012); pp. 913-925.

Zapata, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1749-1769.

Zapata, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 Nº 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1069-1082.

Zapata-Ospina, Beatriz Elena & Restrepo Mesa, José Hernán. Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 217-227.

Zarza, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1349-1377.

Zicavo, Nelson; Palma, Claudia & Garrido, Gustavo. Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. Vol. 10 N° 1 (Ene. – Jun., 2012); pp. 219 – 234.

Zuluaga, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 127 – 148.

Índice temático

Abandono: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, Nº 1)
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Abuso sexual: Nogueira-Da silva Costa (Vol. 11 Nº 2)
Actitud: Álvarez-Ramírez (Vol. 12 N °1)
Actitudes: Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol.12 N°2)
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Actividades extracurriculares: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12 N°2)
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Actividad física: González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
Acceso a la información: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12 N°2).
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Acción: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Acción cultural: Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12 N°2)
Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Acción discursiva: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Acción política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Adaptación: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Adaptación inclusive: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Administración municipal: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12 N°2).
Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Cordini (Vol. 3, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Adolescencia y (Vol. 11, N°1)
Adolecente: Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, Nº 1)
Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1); Ramírez-López (Vol. 12 N°1)
Adolescente infractor: Sánchez (Vol. 10 No. 1)
Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Adolecentes en privación de la libertad: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N°2)
Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
Afiliación: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Ajuste social: Leavy (Vol. 11 N°2)
Agencia: Suárez, Restrepo (Vol.3, Nº 1); Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Agresión: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Agresión entre pares: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)
Agresión virtual: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Alfabetización tecnológica: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Alienación: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
Alienación social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2)
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Alumnos y alumnas: León (Vol. 9 Nº 2)
Alimentación: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 Nº 2)
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Ambiente familiar: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11 Nº 1)
Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
América Latina: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Gómez-Abarca (Vol.12 N°2)
Análisis crítico del discurso: Ocampo (Vol. 9, N°1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11 Nº 2)
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, N°1)
Análisis pragmático: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Ansiedad: González (Vol. 12 N °1)
Ancianos y ancianas: Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Anomia: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1); Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
Antropología pedagógica: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Apoyo institucional: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
Apoyo social: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12 N °1)
Aprender: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2); López, Schnitter (Vol. 8, Nº 2); Aguilar (Vol. 10, Nº 2); Zapata-Ospina, Restrepo Mesa(Vol. 11 Nº 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11 Nº 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Aprendizaje social: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11 Nº 1)
Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1); Kriger (Vol.12 N°2).
Argumentación pragmadialéctica: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, N°1); Vommaro (Vol. 9, N°1); Fagundes (Vol. 11 Nº 1)

Arquitectura: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11 Nº 2).
Arqueología-genealogía: Arias (Vol. 9, Nº 2)
Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Arte: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Articulaciones: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Arraigo: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
Asertividad: Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Asistencia escolar: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2); Acevedo, Quejada, Yánez (Vol. 9, Nº 2)
Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Atención y servicios a la salud mental: Zamora-Carmona (Vol.11, N°1)
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Autobiografía: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N°2).
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Autoeficacia y VIH/Sida: Uribe,Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Autoestima: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autoestima en profesores y profesoras: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autoestima profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Autonomía: Ospina (Vol. 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N°1); Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Autoridad: Duarte-Duarte (Vol. 11, N°2)
Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Autorregulación: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
Autorregulación académica: Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1)
Ayuda económica: Medan (Vol.12 N°2)
Ayuda estatal: Medan (Vol.12 N°2)
Ayahuasca: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
Bajo peso al nacer: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Barrios populares: Santillán (Vol. 8, Nº 2)
Bebeteca: Mejía (Vol. 8, Nº 2)
Bien público: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bien privado: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bien mixto: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Bienestar: Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol.12 N°2)
Bienestar subjetivo: Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, N°1)
Bienestar social: De León-Torres (Vol. 12 N°1)
Bienestar y pobreza: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
Bienestar general: Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N°2)
Bienestar en la niñez: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Biologización: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Bogotá: Henao (Vol. 2, Nº 2)
Branquitude: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Branquitude Acrítica: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Branquitude Crítica: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Brasil: Becker (Vol. 5, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1);
Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1); Fagundes (Vol. 11 Nº 1)
Brecha digital: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol.11, N°1)
Blended learning: Hinojo, Fernandez **(**Vol. 10, Nº 1)
Bullying: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Cali: Ramírez-López (Vol. 12 N°1)
Calidad: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
Calidad de vida: Mieles, Acosta (Vol. 10 No. 1)
Calificación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Calle: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Callejera: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Callejerización: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Callejeros y Callejeras: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
Cambio: Hernández (Vol. 3, Nº 1); Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)
Cambio cultural: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Cambio familiar y social: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Campo de la rectoría: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Capacidad de pago: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Calidad: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Capacidades: González (Vol. 6, Nº 2)
Capacidades profesionales: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12 N°1)
Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Capital social: González (Vol. 7, Nº 2-Especial); Rojas, Castellanos (Vol. 12 N °1)
Capital escolar: Rojas, Castellanos (Vol. 12 N °1)
Capital humano: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Categorías: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
Castigo: Murrieta (Vol. 8, Nº 2); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11 Nº 1)
Centrales: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Centro de atención infantil: *Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2)*
Ciencia: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Sánchez (Vol 2, Nº 2)
Ciencia de familia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1); López & Herrera (Vol. 12, N°1)
Ciencias naturales: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)
Ciencias Sociales: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2); López & Herrera (Vol. 12, N°1).
CIF: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)
Ciudad: Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Hurtado (Vol. 9, N°1); Gómez-Abarca (Vol.12 N°2).
Ciudad de San Pablo, Brasil: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N°1)
Ciudadanía: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Castillo (Vol. 1, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Morfín, (Vol. 9, N°1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N°1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1); Gómez, (Vol. 9 No. 2); B. Valderrama (Vol.11, N°1)
Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Ciudadanía juvenil: Ocampo (Vol. 9, N°1)
Ciudadanías: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Ciudades globales: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Cuidado del niño: Bedoya-Hernández (Vol. 11 Nº 2); De León-Torres (Vol. 12 N°1)

Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Clases sociales: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Coeficiente intelectual (CI): Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Vargas, Arán (Vol. 12 N°1)
Cognición creativa: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Colectivos juveniles: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N°1)
Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Colombia: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Aguado (Vol. 7, Nº 2). Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); Ramírez-López (Vol. 12 N°1)
Colonia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Castellanos (Vol. 9, N°1)
Combatientes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Competencia: García-Vega, Domínguez-de La Ossa(Vol. 11, N°1)
Competencias: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Complejidad: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Complemento alimenticio: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
Componentes principales: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Comportamiento alimentario: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Comportamiento discursivo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Comportamiento del consumidor: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)
Comportamiento escolar: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Comportamiento social: Baeza-Correa (Vol. 11 Nº 1)
Comprensión: Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
Comprensión lectora: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Comunicabilidad: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Comunicación: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2); Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Comunicación pólitica: Ramírez (Vol. 12 N°1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12 N°2).
Comunidad: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Comunidad educativa: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
Comunidades de aprendizaje: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Comunidades virtuales: B. Valderrama (Vol.11, N°1)
Concepciones: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Concepciones culturales: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Concepciones de infancia: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Concepto: González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Conceptos: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2)
Concepto tiempo: León (Vol. 9 Nº 2)
Condón: Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N°2).
Condiciones de vida: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Condiciones margen: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Condiciones sociales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Conducta antisocial: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
Conducta adaptiva: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12 N°1)
Conductas delictuales: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Confiablidad: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11 Nº 1)
Confianza: Baeza-Correa (Vol. 11 Nº 1)
Configuraciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Configuración de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Conflicto armado: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
Conocimiento – emancipación: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
Colegio: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Consentimiento informado: Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Consejos sobre la crianza: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Constitución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Constituyentes inmediatos: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Construccion colectiva del conocimiento: Shabel (Vol. 12, N°1)
Construcción de identidad: Mieles, García (Vol. 8, Nº 2)
Construcción de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Construcción de conceptos: León (Vol. 9 Nº 2)
Construcción social de la esfera pública: González (Vol. 10 Nº 1)
Construcción social de la realidad: Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Construcción y estimación de modelos: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
Constructivismo social: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Consumo: González (Vol. 3, Nº 2)
Consumo cultural: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Contemporáneo: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Contexto cultural: López (Vol. 9, Nº 2)
Contexto natural: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Contexto social: López (Vol. 9, Nº 2)
Contextos clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Contextos no clínicos: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Contingencias de refuerzo: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Control parental: Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Corporalidad: Luz Roa (Vol. 11 Nº 1)
Corporeidad: González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
Corresponsabilidad: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Cortisol: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
Costa Rica: Menjívar (Vol. 8, Nº 2); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Cooperación: Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Cooperación internacional: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1)
Cotidianidad: Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N°2)
Crédito: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Creencias de crianza: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11 Nº 1)
Crianza: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Martinez, García (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
Crianza de niños: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
Crianza del niño: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)

Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Crisis social y educativa: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Crisis socioeconómica: Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Cronotopo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
Cuadernos escolares: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Kropff, (Vol. 9, N°1)
Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Cuerpo simbólico: Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Cuestión agraria: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Cuidado: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Cuidado parental: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Cultura: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Mieles, García (Vol. 8, Nº 2); Menkes (Vol. 10, N°1)**;** Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1); Gómez-Abarca (Vol.12 N°2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol.12 N°2)
Cultura de paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N°1)
Cultura política: Morfín, (Vol. 9, N°1); González (Vol. 10 Nº 1)
Cultura y política: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N°1)
Cultural identidad: Jurado,Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Curso vital: Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Currículo: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Giraldo-Gil (Vol. 12 N°1)
Currículo del bachillerato: Cázares, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Chicos y chicas en situación de calle: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Chile: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11 Nº 1); Araya, Etchebarne (Vol. 12 N°1).
ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA.
Decisiones: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Deconstrucción: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Déficit de atención con hiperactividad: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)
Déficit educativo: Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Amich (Vol. 5, Nº 2)
Delincuencia juvenil: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial); Medan **(**Vol. 10 No. 1)
Delitos: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Demanda: González (Vol. 3, Nº 2)
Democracia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N°1); Ramírez (Vol. 12 N°1)
Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Democratización: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Demografía: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12 N °1)
Demografía juvenil: De La Hoz, Quejada,Yáne (Vol. 10 No. 1)
Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
Deporte y ocio: Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N°2).
Dependencia: Medan (Vol.12 N°2)
Derechos: Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2);
Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
Derechos humanos: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11 Nº 2)
Derechos de la niñez: Aguado (Vol. 7, Nº 2); Mieles, Acosta (Vol. 10 No. 1)
Derechos de las mujeres: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12 N °1)
Derechos de niños y niñas: Contreras, Pérez (Vol. 9 N°2)
Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2); Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
Derechos de los pacientes: Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Derechos del niño: Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11 Nº 1); Vargas, Arán (Vol. 12 N°1)
Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1)
Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Desafios: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12 N°2)
Desajustes psicosociales: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
Desaparición de la infancia: Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1)
Desarrollo: Duek (Vol. 8, Nº 2)
Desarrollo afectivo: Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11 N°2); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo adolescente: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12 N°2)
Desarrollo cerebral: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo cognitivo: Erazo (Vol. 2, Nº 2); López (Vol. 9, Nº 2); León (Vol. 9 Nº 2)
Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo del adolescente: Nogueira-Da silva Costa (Vol. 11 Nº 2)
Desarrollo emocional: Henao, García (Vol. 7, Nº 2); López (Vol. 9, Nº 2); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Desarrollo humano: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Guevara (Vol. 7, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Desarrollo humano temprano: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Remorini (Vol. 8, Nº 2); López (Vol. 9, Nº 2); Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11 Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Desarrollo integral: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2); Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Desarrollo social y subjetivo: López (Vol. 9, Nº 2)
Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Descentralización: Becker (Vol. 5, Nº 2)
Desempleo juvenil: De La Hoz, Quejada,Yáne (Vol. 10 No. 1)
Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Desigualdad social: Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2): GiliBert (Vol.11, N°1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N°2).
Desigualdades sociales: Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)
Desnutrición: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)

Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Desplazamiento forzado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N°1)
Desprecio: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Determinantes del trabajo infantil y asistencia escolar: Acevedo, Quejada, Yánez (Vol. 9, Nº 2)
Dibujo: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Dictadura: Amich (Vol. 5, Nº 2)
Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Digital: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11 Nº 2).
Dignidad: Ovalle (Vol. 10 No. 1)
Dificultades escolares: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Diferencias salariales: González-Rivas (Vol. 10 No. 1)
Diferencias de género: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)
Dimensión cultural de la política: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dimensión estructural e histórica: Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Dimensión política de la cultura y posdesarrollo: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Dinámica: González (Vol. 3, Nº 2)
Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)
Dinámicas y luchas por el reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Dirección escolar: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directores y directoras: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Directrices educativas: Abello (Vol. 7, Nº 2)
Discapacidad: Salamanca (Vol. 8, Nº 2); Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Discapacidad intelectual: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12 N°1)
Disciplina: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Discurso: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1); Lozan, Alvarado(Vol. 9, N°1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1)
Discursos a priori: Arias (Vol. 9, N°2);
Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2)
Discurso: López-Cabello (Vol. 11 Nº 1)
Discursos: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)
Discursos del Banco Mundial: Ocampo (Vol. 9, N°1)
Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)
Discriminación étnico–racial: González-Rivas (Vol. 10 No. 1)
Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Disposición agonística: Castellanos (Vol. 9, N°1)
DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales): Bianchi (Vol. 10 Nº 2)
Docente: González (Vol. 12 N °1)
Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Docente de pre-escolar: Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11 N°2)
Docimología: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Duelo: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Economía del consumidor: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
Economía laboral: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)
Ecosistema: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Ecosistema comunicativo: Duek (Vol. 8, Nº 2)
Ecuador: Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Educaçao do campo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)
Educación: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1); Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Ospina (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Arias (Vol. 5, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1); Duek (Vol. 8, Nº 2); Guerrero Palma (Vol. 8, Nº 2); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2); Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9 Nº 2); B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1); De La Hoz, Quejada,Yáne (Vol. 10 No. 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N°2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11 N°2); Giraldo-Gil (Vol. 12 N°1); Rojas, Castellanos (Vol. 12 N °1); González (Vol. 12 N °1); Ceballos-Fernández (Vol.12 N°2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol.12 N°2)
Educación corporal: Lora (Vol. 9, Nº 2)
Educación a padres: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Educación axiológica: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Educación básica: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Educación cognitiva temprana: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
Educación emocional: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Educación del carácter: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación del cuidado: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación de la primera infancia: Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11 Nº 1); Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1)
Educación en ciencias: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2)
Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos: Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1)
Educación en valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Educación familiar: Santillán (Vol. 8, Nº 2)
Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol 3, Nº 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
Educación inicial: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
Educación integral: Lora (Vol. 9, Nº 2)
Educación integrada o globalizada: Lora (Vol. 9, Nº 2)
Educación intercultural: Pinillos (Vol. 10 No. 1)
Educación media: Díaz, Celis (Vol. 9, N°1)
Educación moral: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Educación musical: Gómez, (Vol. 9 No. 2)
Educación no formal: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2); Soto-Lomban, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Uribe (Vol. 11 Nº 2)
Educación para la paz: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Educación patrimonial: Fagundes (Vol. 11 Nº 1)
Educación superior: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial); Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Educación sexual: Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1)
Educador: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Educador y educadora de calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Educadores: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Educativas: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal: Martínez, García (Vol. 9, Nº 2)
Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, Nº 2)

Elecciones: Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol.12 N°2).
El mal: Gómez (Vol. 12, N°1)
Embarazo: Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2)
Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Emigración internacional: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Emociones: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); Luz Roa (Vol. 11 Nº 1)
Emotivismo: Gómez (Vol. 7, Nº 1)
Empleabilidad: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1);
Empleabilidad y violencia: Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1)
Empleo: Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1)
Empleo juvenil: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
Empoderamiento familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Empoderamiento jurídico: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11 Nº 2)
Empresarialidad: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1)
Encierro: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)
Enfoque de complementariedad: Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)
Enfoque de derechos: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Enfoques de investigación: Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Enfoque Etnográfico: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
Enfoque Holístico: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA.
Enfoque Secuencial: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Enfoque socio-clínico: Taracena (Vol. 8, Nº 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Enfrentamiento propositivo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)
Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bernal (Vol. 8, Nº 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11 Nº 2).
Enseñanza/aprendizaje: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, Nº 1)
Enseñanza profesional: Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11 Nº 2).
Entorno social: Jurado,Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Entretenimiento en la calle: De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, Nº 2)
Entrevistas en profuncidad: Ceballos-Fernández (Vol.12 N°2)
Epistemología: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2)
Epigenético: Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, Nº 1)
Epistemología alternativa: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Equidad familiar: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Equidad: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1); Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Equidad desde el principio: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Equidad educativa: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Equidad escolar: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Equidad social: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Elaboracion verbal de los afectos: Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11 N°2)
Ética: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)
Etica del cuidado: Bedoya-Hernández (Vol. 11 Nº 2)
Escolaridad obligatoria: Ossola (Vol. 11, N°2).
Escenarios escolarizados: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Escritura: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Escuela: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2); Vergara, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1); Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2); Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2); Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol.11, N°1); Leavy (Vol. 11 N°2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol.12 N°2)
Escuela justa: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Escuela media: Núñez (Vol. 6, Nº 1)
Escuela secundaria: Núñez (Vol. 6, Nº 1)
Escuela secundaria: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Esfera pública: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
Espacio: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Espacio escolar: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Espacio pedagógico: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Espacio público: Barragán (Vol. 8, Nº 1); Morfín, (Vol. 9, N°1)
Espacio social: Montaña, (Vol. 10 No. 1)
Expectativas: Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
Espacios populares: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Espíritu crítico: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
España: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11 Nº 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2); Planas-Lladó (Vol. 12 N°2).
Estabelecimento: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Estado: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, N°1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)
Estado de México: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11 Nº 1)
Estados Unidos: Castañeda-Camey (Vol.12 N°2)
Estática: González (Vol. 3, Nº 2)
Estética: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estigma: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Estilo: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Estilo comunicativo: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
Estilos de interacción familiar: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Estilos de afrontamiento: Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, N°1)
Estudio de casos: Ramírez-López (Vol. 12 N°1)
Estudio sobre mujeres: De León-Torres (Vol. 12 N°1)
Estudios de familia: López & Herrera (Vol. 12, N°1)
Estudios parentales: González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N°1)
Estudiante: Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Estudiante universitario: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Estudiantes: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Estudiantes resilientes: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Estrategia: Báez (Vol. 8, Nº 1); Guzmán (Vol. 10 No. 1)
Estrategias: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, Nº 1); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
Estratificación social: GiliBert (Vol.11, N°1)
Estructura argumentativa: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Estructural-funcionalismo: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Estructuras cognitivas: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Estrés: Martinez, García (Vol. 9, Nº 2)
Estress: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Estructura familiar: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Estudiantes: Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Estudiante de secundaria: Baeza-Correa (Vol. 11 Nº 1)
Estudios ciberculturales: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)
Estudio de caso: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Nogueira-Da silva Costa (Vol. 11 Nº 2)
Estudio comparativo: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Estudios socioculturales: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Ética: Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Bedoya-Hernández (Vol. 11 Nº 2)
Ética del reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Ética y filosofía: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Ossola (Vol. 11, N°2); Leavy (Vol. 11 N°2)
Evaluación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez-Amay (Vol. 11 Nº 2); Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12 N°1)
Evaluación educativa: Sánchez-Amay (Vol. 11 Nº 2).
Evaluación docente: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Evaluación y control: Sánchez-Amay (Vol. 11 Nº 2).
Evalución y disciplina: Sánchez-Amay (Vol. 11 Nº 2).
Eventos de transferencia: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Examen: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Excentricidad humana: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Exclusión: Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Rivera-González (Vol. 9, N°1)
Exclusión social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Medan **(**Vol. 10 No. 1); De La Hoz, Quejada, Yáne (Vol. 10 No. 1); GiliBert (Vol.11, N°1)
Experiencia: Vélez (Vol. 7, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2); Ramírez (Vol. 12 N°1)
Experiencias tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Experticia: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Expectativas: Ramírez (Vol. 12 N°1)
Explotación: Montaña, (Vol. 10 No. 1)
Explotación sexual: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11 Nº 2)
Explotación sexual comercial: Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11 Nº 2)
Explotación sexual comercial infantil: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
Explotación sexual de niños: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11 Nº 2)
Extensión universitaria: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Factores sociales: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Factores de protección: García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N°1)
Factores de riesgo: García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N°1)
Faces 20 ESP: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Familia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1); Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); López, Henao, García (Vol. 7, Nº 2); Duek (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Soto (Vol. 10 No. 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1); Vargas, Arán (Vol. 12 N°1)
Familiología: López & Herrera (Vol. 12, N°1)
Familia compuesta: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia extendida: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia monoparental: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familias homoparentales: Ceballos-Fernández (Vol.12 N°2)
Familias heteroparentales: Ceballos-Fernández (Vol.12 N°2)
Familias monoparentales: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11 Nº 1)
Familia simultánea: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Familia transnacional: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Fantasía: González (Vol. 12 N °1)
Feminidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Feminismo: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial); Giraldo-Gil (Vol. 12 N°1)
Fenomenología: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Financiación: Gutiérrez (Vol. 10 No. 1)
Figuras parentales: Sánchez (Vol. 10 No. 1)
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Forma hombre emergente: Arias (Vol. 9, Nº 2)
Formación: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
Formación científica: Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Formación de concepto: León (Vol. 9 Nº 2)
Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2)
Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, Nº 2); Arias (Vol. 9, Nº 2)
Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, Nº 2)
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Formación para el trabajo: Díaz, Celis (Vol. 9, N°1)
Formación para la democracia: Vergara, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1)
Formación política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N°2)
Formación profesional: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Fortalecimiento de la resiliencia familiar: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Foucault: Bianchi (Vol. 8, Nº 1); Murrieta (Vol. 8, Nº 2)
Fuerzas contenientes: Arias (Vol. 9 N°2)
Fundaçao Casa: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N°2)
Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1)
Funcion educativa de los museos: Soto-Lomban, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Uribe (Vol. 11 Nº 2)
Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Fútbol: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Frontera: Ossola (Vol. 11, N°2).
Ganancia subjetiva: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
Gats: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
Genealogía: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Generación: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Género: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Carrillo (Vol. 9, Nº 2); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1); Giraldo-Gil (Vol. 12 N°1); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol.12 N°2).
Generaciones: Feixa (Vol. 4, Nº 2), **ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA**.
Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Gestión educativa: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Globalización: Arias (Vol. 5, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Guerra (Vol. 7, Nº 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11 Nº 1)
Gobierno: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N°1); Álvarez (Vol. 10 Nº 2)
Gobernanza: Álvarez (Vol. 10 Nº 2)
Gramática: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Grandes aglomerados urbanos: Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Graffiti: Gómez-Abarca (Vol.12 N°2)
Grupo de edad: Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1)
Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Gubernamentalidad: Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, N°1)
Guerra interna: Castellanos (Vol. 9, N°1)
Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Habilidades de pensamiento: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
Habilidades sociales: Álvarez, Saldaña, Muños, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Habitar: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
Herramientas metodológicas: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)
Hermandad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2): Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N°2).
Heterotopías: Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1)
Hijos: Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Hijas: Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Hijos e hijas: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Historia indeigena: Fagundes (Vol. 11 Nº 1)
Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Historia del siglo XX: Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
Historización del territorio: Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
Homoerotismo: Gallego (Vol. 9 Nº 2)
Homosexualidad: Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1)
Holografía: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Horizonte de sentido: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Hospicios: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Hostigamiento entre pares: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Huérfanos: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Ideas y pensamientos suicidas: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
Identidad: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1); Espinosa (Vol. 7, Nº 1); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2); Pérez-Rodríguez (Vol. 10 Nº 2); Oviedo, Quintero (Vol. 12 N °1)
Identidad en la adolecencia: Ramírez-López (Vol. 12 N°1)
Identidad sexual y códigos visuales: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, Nº 2)
Identidad ciudadana: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidad cultural: Pérez-Rodríguez (Vol. 10 Nº 2); López-Cabello (Vol. 11 Nº 1)
Identidad homosexual: Ceballos-Fernández (Vol.12 N°2)
Identidad narrativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidad nacional: Pérez-Rodríguez (Vol. 10 Nº 2)
Identidad profesional: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Identidad social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidades políticas: Ocampo (Vol. 9, N°1)
Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, Nº 2)
Identificación: López-Cabello (Vol. 11 Nº 1)
Identificaciones étnicas: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)
Ideología neoliberal: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N°1)
Imagen corporal: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 Nº 2)
Imágenes cultura de consumo: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Imágenes culturales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Imaginarios: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Hurtado (Vol. 6, Nº 1); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)
Imaginarios colectivos: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Imaginarios de profesores: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Imaginario sobre universidad: Murcia (Vol. 7, Nº 1)
Imaginario social: Murcia (Vol. 6, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2)
Impostura: Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2)
Implicaciones: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Inclusión: Arias (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)
Inclusión escolar: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12 N°1)
Independencia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Jaramillo, Pérez (Vol. 11 Nº 2)
Indicador sintético: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Indicadores: Myers (Vol. 1, Nº 1)
Indígena: Ossola (Vol. 11, N°2).
Individuación: Gómez (Vol. 7, Nº 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
Individuo: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Inequidades territoriales: Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Infancia: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Duek (Vol. 5, Nº 1); Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1); Bianchi (Vol. 8, Nº 1); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Duek (Vol. 8, Nº 2); Mieles, García (Vol. 8, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1); Mieles, Acosta (Vol. 10 No. 1); Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2); Bianchi (Vol. 10 Nº 2); Duarte-Duarte (Vol. 11, N°2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11 N°2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11 Nº 1); Gómez & Alzate (Vol. 12, N°1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Infancia desfavorecida: De León-Torres (Vol. 12 N°1)
Infancia temprana: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Infancia y adolescencia: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Infecciones de transmisión sexual: Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)

Infinito: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Informática educativa: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Infractor: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
Infracción adolescente: González-Laurino (Vol. 10 Nº 2)
Iniciación sexual: Gallego (Vol. 9 Nº 2)
Inmigración: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11 Nº 1)
Inserción laboral: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12 N °1)
Institución: Hincapié (Vol. 9, Nº 2)
Institución educativa: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
Institucionalización: Márques (Vol. 9, Nº 2)
Institución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Instituciones: Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones asistenciales: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Instituciones de formación de docentes: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones educativas: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones intermedias: Hincapié (Vol. 9, Nº 2)
Instituciones para la juventud: Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Instituido e instituyente: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
Instrumentos de registro: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Integración social: Villalba (Vol. 8, Nº 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
Intento suicida: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
Inteligencia: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Interacción: Páez (Vol. 7, Nº 2); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)
Interacción familiar: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Interacción social: Montaña, (Vol. 10 No. 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Interdependencia: Jaramillo, Pérez (Vol. 11 Nº 2)
Interés superior de niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Interferencia lingüística: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Interpelación: López-Cabello (Vol. 11 Nº 1)
Internet: B. Valderrama (Vol.11, N°1)
Internamiento: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Intervenciones urbanas: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Intervención psicosocial y educativa: Pinillos (Vol. 10 No. 1)
Intervención sistémica: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2)
Intervencion social con jóvenes: Planas-Lladó (Vol. 12 N°2)
Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Intersectorialidad: Hincapié (Vol. 9, Nº 2)
Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1); **Paredes**, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Intimidad: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Inversión parental: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
Investigación: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2)
Investigación cualitativa: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1); Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11 Nº 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12 N °1)
Investigación en ciencias sociales: López (Vol. 3, Nº 1)
Investigación en crianza: Martínez, García (Vol. 10 No. 1); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Investigación-intervención: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Investigación participativa: Gutiérrez-Vega (Vol. 11 Nº 1); Shabel (Vol. 12, N°1)
Invisibilidad del trabajo infantil: Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11 N°2)
Ironía: González (Vol. 12 N °1)
Jardines maternales: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
Japón: Menkes (Vol. 10, N°1)
Joven: Soto (Vol. 10 No. 1)
Joven desplazado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N°1)
Joven indígena migrante: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Joven indígena rural: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Jóvenes: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1); Morfín, (Vol. 9, N°1); Kropff, (Vol. 9, N°1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1); Hurtado (Vol. 9, N°1); Ocampo (Vol. 9, N°1); Díaz, Celis (Vol. 9, N°1); Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1); Gallo, Molina (Vol. 10 No. 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarrea (Vol. 10 No. 1); Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1); Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N°2); Ossola (Vol. 11, N°2); Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11 Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N°2); Zamora-Carmona (Vol.11, N°1); Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12 N °1); Rojas, Castellanos (Vol. 12 N °1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol.12 N°2).
Jóvenes adolecentes: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
Jovenes de bajos recursos: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11 Nº 1)
Jóvenes de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Jóvenes en riesgo social: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N°1)
Jóvenes en situación de calle: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Jóvenes rurales: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1)
Jóvenes pobres: Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12 N°1)
Jóvenes y política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Juego: Duek (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2)
Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Juegos intercolegiados: Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)
Juicio: Lozano, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Juicios: Oviedo, Quintero (Vol. 12 N °1)
Juicio estético: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Justicia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
Justificaciones Morales: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
Juventud: Molinari (Vol. 4, Nº 1); Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); González (Vol. 3, Nº 2); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1);

Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Vommaro (Vol. 9, N°1); Ocampo (Vol. 9, N°1); Rivera-González (Vol. 9, N°1); Menkes (Vol. 10, N°1); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1); González (Vol. 10 Nº 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2), **ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA**.
; Luz Roa (Vol. 11 Nº 1); López-Cabello (Vol. 11 Nº 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N°2); Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N°2); Ramírez-López (Vol. 12 N°1); Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12 N°2); Planas-Lladó (Vol. 12 N°2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12 N°2); Kriger (Vol.12 N°2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol.12 N°2); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol.12 N°2).
Juventud desfavorecida: Medan **(**Vol. 10 No. 1)
Juventud rural: Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Jurado,Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1); Luz Roa (Vol. 11 Nº 1)
Juventudes: Domínguez, Castilla (Vol. 9, N°1)
Kohlberg: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Latinoamérica: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11 Nº 1)
Lectura: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Mejía (Vol. 8, Nº 2)
Lengua materna (L1): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Lenguas extranjeras (L2, L3, L4): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2)
Lenguajes: González (Vol. 12 N °1)
Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Lévinas: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Ley: Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, Nº 1)
Libertad infantil: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N°1)
Libros con consejos para padres: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Libros de auto ayuda: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Libros de divulgación: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Libre comercio: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)
Ligas Agrarias: Vommaro (Vol. 9, N°1)
Línea de fuerza: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Litoral pacífico colombiano: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Literatura: Ramírez-López (Vol. 12 N°1)
Local: Gutiérrez-Vega (Vol. 11 Nº 1)
Lo joven: Gómez (Vol. 7, Nº 1)
Lo público: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Lugar: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Lugares persistentes: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Madre: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Soto (Vol. 10 No. 1)
Madres adolescentes: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Madre comunitaria: Bedoya-Hernández (Vol. 11 Nº 2)
Maduración cerebral: Roselli (Vol. 1, Nº 1)
Maestros y guerra: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Maestros y maestras: Castro (Vol. 8, Nº 1); Leavy (Vol. 11 N°2)
Maestros y maestras resilientes: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Marcos de acción colectiva: Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12 N °1)
Maltrato infantil: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Maltrato entre iguales: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
Mapuche: Kropff, (Vol. 9, N°1)
Maracaibo: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Marginalidad: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
Masculinidad: Gallego (Vol. 9 Nº 2)
Masculinidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Mass media: Vélez (Vol. 7, Nº 1)
Maternaje: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
Maternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
Mecanismos de participación y recursos: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N°1)
Mecanismos para la participación democrática: Vergara, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1)
Medición y análisis de pobreza: Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N°2)
Mediaciones: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
Medios de comunicación: Duarte-Duarte (Vol. 11, N°2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1)
Mediaciones tecnológicas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Memoria semántica: García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1)
Menor: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N°1)
Menores: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
Menores infractores: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10 Nº 2)
Menoridad legal: Márques (Vol. 9, Nº 2)
Mentalización: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2); Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11 N°2)
Mercado de trabajo: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N°2).
Mercado humanitario: Taracena (Vol. 8, Nº 1)
Metacognición: Jaramillo, Montaña, Rojas
Metáfora: González (Vol. 12 N °1)
Método biográfico: Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Ramirez (Vol. 4, Nº 2)
Método clínico: Álvarez (Vol. 10 Nº 2)
Método crítico: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Método de la Pirámide: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Metodología: López (Vol. 3, Nº 1); Hinojo, Fernandez **(**Vol. 10, Nº 1)
Metodología creativa: Lora (Vol. 9, Nº 2)
México: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2); Gallego (Vol. 9 Nº 2); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N°2).
Miedos: González (Vol. 12 N °1)
Migración: Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N°2); De León-Torres (Vol. 12 N°1); Castañeda-Camey (Vol.12 N°2)
Migracion laboral: Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11 N°2)

Migración internacional: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Soto (Vol. 10 No. 1)
Migración México-Estados Unidos: Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Migración urbana y juventud: Soledad (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Migración rural: Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
Militancia: Kropff, (Vol. 9, N°1)
Mito: Gómez (Vol. 7, Nº 1)
Modelación matemática: Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
Modelo: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
Modelo argumentativo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Modelo conceptual: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Modelo probit bivariado: Acevedo, Quejada, Yánez (Vol. 9, Nº 2)
Modelo transaccional: Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
Modelos de atención: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
Modelos logit-probit: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Modernidad: Mesa (Vol. 2, Nº 1)
Monitoreo: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
Moral católica: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Movilidad social: Guerrero, Palma (Vol. 8, Nº 2)
Movilización armada: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Castellanos (Vol. 9, N°1)
Movimiento: Remorini (Vol. 8, Nº 2)
Movimiento estudiantil: Ponce-Lara (Vol. 11, N°2)
Movimiento juvenil: Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
Movimientos de desocupados: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
Movimientos de desocupados y desocupadas: Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
Movimientos estudiantiles: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Movimiento hip hop: Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol.12 N°2)
Movimientos sociales: Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Morfín, (Vol. 9, N°1); B. Valderrama (Vol. 11, N°1)
Multidisciplinariedad: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Mundo de la vida: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1)
Mundos de vida: Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
Mundo do trabalho e movimentos grevistas: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
Música: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); López-Cabello (Vol. 11 Nº 1)
Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Nación: Kriger (Vol.12 N°2)
Nacimiento prematuro: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
Narrativa: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guevara (Vol. 7, Nº 1);
Narrativas: Vázquez (Vol. 7, Nº 1), Ramírez-López (Vol. 12 N°1).
Narrativas ejemplarizantes: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
Narrativas e interacciones: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2)
Naturalización de la agresión: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Negociación: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Ninis: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11 Nº 1)
Niñez: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Zuluaga (Vol 2, Nº 1); González (Vol. 3, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Menjívar (Vol. 8, Nº 2); Díaz (Vol. 8, Nº 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2);
Niña: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)
Niñas: Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Carrillo (Vol. 9, Nº 2)
Niñas y adolecentes: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11 Nº 2)
Niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2)
Niñez: Hincapié (Vol. 9, Nº 2), Contreras, Pérez (Vol 9 N°2); Leavy (Vol. 11 N°2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1)
Niñez en situación de calle: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Niñez indígena: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Niño: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Carrillo (Vol. 9, Nº 2)
Niño o niña: Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1)
Niños: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9 Nº 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1);
Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2); Zamora-Carmona (Vol.11, N°1); González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N°1)
Niños abandonados: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Niños(as): Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Niños de crianza: Durán, Valoyes (Vol. 7, Nº 2)
Niños de la calle: Murrieta (Vol. 8, Nº 2)
Niños y niñas: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Salamanca (Vol. 8, Nº 2); Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2); Barreto, (Vol. 9 No. 2); Shabel (Vol. 12, N°1);
Niños y niñas de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, Nº 2); Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
Niños y niñas indígenas: Hecth, García (Vol. 8, Nº 2)
Niños y niñas menores en el hogar: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Norma social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10 No. 1)
Notación numérica: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
Nutrición: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10 Nº 2); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Novíssima retórica: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
Novo sindicalismo: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)
Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2)
Nueva ruralidad: Luz Roa (Vol. 11 Nº 1)
Nuevas prácticas políticas: Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Obesidad: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
Obesidad infantil: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Obligación filial: Robles, Pérez (Vol. 10 No. 1)
Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Obstáculos cognitivo-emotivos: González, Tamayo (Vol. 10 No. 1)
Ocio y deporte: Müller, Arruda (Vol. 10 No. 1)
Ocio y tiempo libre: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N°2)
Olvido: González (Vol. 12 N °1)
Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Opinión pública: Ramírez (Vol. 12 N°1)

Orfandad: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, Nº 2)
Organización educativa: Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11 Nº 2).
Organización juvenil: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12 N°2).
Organizaciones de la sociedad civil: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1)
Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, Nº 2)
Orientación a la equidad de las instituciones educativas: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Orquestas infanto-juveniles: Villalba (Vol. 8, Nº 1), Menkes (Vol. 10, N°1)
Otaku: Menkes (Vol. 10, N°1)
Otro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Padre: Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Soto (Vol. 10 No. 1)
Padres y madres: Salamanca (Vol. 8, Nº 2)
Paisagem: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Papeles de género: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Paradoja: González (Vol. 12 N °1)
Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Micolta (Vol. 5, Nº 1)
Pares: Vélez (Vol. 7, Nº 1)
Participación: Henao (Vol 2, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N°1), *Contreras, Pérez (Vol 9 N°2)*
Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N°2)
Participación comunitaria: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Participación (de los sujetos): Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Participación estudiantil: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Participación juvenil: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N°1); Vergara, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12 N°2); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol.12 N°2); Gómez-Abarca (Vol.12 N°2).
Participación política: Ponce-Lara (Vol. 11, N°2); Araya, Etchebarne (Vol. 12 N°1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol.12 N°2).
Partidos politocos: Araya, Etchebarne (Vol. 12 N°1)
Pantallas: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)
Pasión: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)
Patrimonio cultural: Fagundes (Vol. 11 Nº 1)
Patria potestad: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N°1)
Patologización: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Patrones de crianza: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)
Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11 Nº 1)
Paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N°1)
Pedagogía: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Pensamiento latinoamericano: Botero (Vol. 8, Nº 1)
Perdida por muerte: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Parejas homosexuales: Ceballos-Fernández (Vol.12 N°2)
Performatividad: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Periferias: De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)
Percepción: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 Nº 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol.12 N°2)
Personalidad de marca: Araya, Etchebarne (Vol. 12 N°1)
Personas adultas jóvenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Plan de superación profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10 No. 1)
Pluralismo: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N°2).
Pluralismo moral: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)
Población: Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Ossola (Vol. 11, N°2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1)
Pobreza: De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11 Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12 N °1)
Poder: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N°1); Vergara, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1); Sánchez-Amay (Vol. 11 Nº 2).
Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, N°1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N°1); Vommaro (Vol. 9, N°1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N°2); Álvarez-Ramírez (Vol. 12 N °1); Kriger (Vol.12 N°2); Gómez-Abarca (Vol.12 N°2).
Políticas: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)
Política de salud: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Política de la salud: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12 N °1)
Politica educativa: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12 N°1)
Política educativa para la primera infancia: Mejía (Vol. 8, Nº 2)
Política pública: Villalba (Vol. 8, Nº 1)
Política gubernamental: Medan (Vol.12 N°2).
Políticas públicas: Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Contreras, Pérez (Vol 9 N°2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol.12 N°2)
Políticas de juventud: Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Planas-Lladó (Vol. 12 N°2)
Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Práctica estudiantil: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Política en educación superior: Murcia (Vol. 7, Nº 1)
Políticas laborales: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)
Políticas públicas: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1); Ovalle (Vol. 10 No. 1); Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N°2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12 N°2).
Políticas públicas de infancia: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
Pós-colonialismo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)

Postmodernismo: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1); Giraldo-Gil (Vol. 12 N°1)
Posmodernidad: Menkes (Vol. 10, N°1)
Potencia: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Práctica educativa: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas educativas: Giraldo-Gil (Vol. 12 N°1)
Prácticas cotidianas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Prácticas culturales: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas de articulación educativa: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de cuidado: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de crianza: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11 Nº 1)
Prácticas de juego: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prácticas de subjetivación: Hurtado (Vol. 9, N°1)
Prácticas institucionales: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)
Prácticas de riesgo: Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, Nº 2)
Prácticas juveniles: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Prácticas pedagógicas: Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial); Vergara, Montaño, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1)
Prácticas políticas: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N°1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N°1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N°2); Patiño, Alvarado, Ospina (Vol. 12 N °1)
Prácticas psicológicas: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
Prácticas y discursos sociales: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Pragmatismo: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Preadolescencia: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)
Prevención: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2); Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Primera infancia: Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, Nº 2); Mejía (Vol. 8, Nº 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11 Nº 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N°1); Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12 N°1).
Primeros tres años de vida: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Problematización: Bianchi (Vol. 10 Nº 2)
Proceso migratorio: Pinillos (Vol. 10 No. 1)
Procesos cognitivos: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Procesos educativos: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N°2)
Procesos de adquisición: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)
Procesos de subjetivación: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Procesos de subjetivación juvenil: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Proceso enseñanza-aprendizaje: Andrade, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Procesos exploratorios: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Procesos generativos: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Producciones culturales: Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Profesión: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Profesor: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol.11, N°1); González (Vol. 12 N °1)
Profesora: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol.11, N°1)
Profesoras y estudiantes: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Profesores: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Profesoras y resiliencia en la escuela: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Programa social: Medan (Vol. 10 No. 1); Medan (Vol.12 N°2)
Programa de crecimiento y desarrollo: Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
Programas de salud: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Programas no escolarizados: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Programas no formales: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Programas sociales: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N°1)
Progreso: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Prostitución: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11 Nº 2)
Prostitución de niñas y adolescentes: Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11 Nº 2)
Protagonismo juvenil: Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)
Protección integral: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Protocolos metodológicos de investigación: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N°1)
Proyecto: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Proyecto de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Proyecto de vida: Medan (Vol. 10 No. 1); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10 No. 1)
Proyectos: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)
Psicoanálisis: De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Psicología positiva: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12 N°2)
Psicología política: Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1)
Psicología del desarrollo: Martínez, García (Vol. 10 No. 1)
Psicología evolucionista: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
Pública: Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Público: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Luna (Vol. 5, Nº 1)
Punk: López-Cabello (Vol. 11 Nº 1)
Rap: Vélez (Vol. 7, Nº 1)
Racionalidad: González (Vol. 3, Nº 2)
Racismo: Cardoso (Vol. 8, Nº 1)
Raza: Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol.12 N°2)
Razonamiento: Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Realidad social: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Reality: Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1)
Reconocimiento: Llobet (Vol. 4, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)
Recompensa: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10 Nº 2)
Recesion económica: Planas-Lladó (Vol. 12 N°2)
Red social: Bedoya-Hernández (Vol. 11 Nº 2)
Redes: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Redes del cuidado: Bedoya-Hernández (Vol. 11 Nº 2)
Redes sociales: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Reflexión: López (Vol. 3, Nº 1)
Reforma del Estado: Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Reforma educativa: Aparício (Vol. 7, Nº 1)
Reforma instruccionista: Ossa (Vol. 8, Nº 2)
Refugiados políticos: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N°2).
Reflexividad dialógica: Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1)
Regla sociomorales: Plascencia (Vol. 8, Nº 1)
Reivindicaciones: Fernández, Vasco (Vol. 10 No. 1)
Relaciones adulto joven: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Relaciones de poder: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, Nº 2); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Relaciones institucionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Relaciones intergeneracionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)

Relaciones interpersonales: Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11 N°2); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Relaciones padres -hijos: Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12 N°1)
Religión: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
Remesas: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Rendición de cuentas: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
Rendimiento académico: Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10 No. 1)
Representación: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, Nº 1)
Representación mental: Álvarez (Vol. 10 Nº 2)
Representación social: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10 Nº 2)
Representación verbal: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Representación visual: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Representacion legal: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11 Nº 2)
Representaciones de género: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, Nº 2)
Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol.11, N°1).
Resiliencia: Quintero (Vol. 3, Nº 1); Cordini (Vol. 3, Nº 1); García-Vega, Domínguez-de La Ossa(Vol. 11, N°1)
Resilencia psicológica: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12 N °1)
Resiliencia educativa: Acevedo, Restrepo (Vol. 10 No. 1)
Resignificación: López (Vol. 3, Nº 1)
Resistencia: Duek (Vol. 8, Nº 2); Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12 N°2).
Resistencias: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)
Responsabilidad moral y política: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Riesgo: Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2)
Riesgo social: González-Laurino (Vol. 10 Nº 2)
Riesgo alimentario: Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1)
Riesgos asociados: Pinillos (Vol. 10 No. 1)
Restablecimiento de derechos: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
Rol y perfil profesional: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
Roles sociales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Roles generacionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Romanticismo: Gómez (Vol. 7 Nº 1)
Rostro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Saber: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2).
Saberes: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
Saberes populares: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9 Nº 2)
Salud: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Mustard (Vol. 7, Nº 2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11 N°2)
Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1); López, Silva, Sarmiento (Vol. 12 N °1)
Salud mental: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)
Salud pública: Peñaranda (Vol. 9 Nº 2)
Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Santo Daime: B. Albuquerque (Vol. 10 No. 1)
Sassen: Guerra (Vol. 7, Nº 1)
Secuestro: Oviedo, Quintero (Vol. 12 N °1)
Secularización: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Segunda modernidad: Luciani (Vol. 8, Nº 2)
Sedentarismo: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)
Selección sexual: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Sentido político de las prácticas: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
Sentidos de solidaridad y benevolencia: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Sentidos de la política: Patiño, Alvarado, Ospina-Alavarado (Vol. 12 N °1)
Sentidos del perder y del ganar: Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)
Sentimientos: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)
Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, Nº 2)
Servicios sociales: Osorno, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Sexualidad: Bonilla (Vol. 8, Nº 2); Gallego (Vol. 9 Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10 No. 1)
Sí mismo: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Sicología social: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Siglo XX: Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Significaciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Significaciones imaginarias: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
Significado: Guevara (Vol. 7, Nº 1)
Sistémica: Quintero (Vol. 3, Nº 1)
Sistema educativo: GiliBert (Vol.11, N°1)
Sistema Nacional de Bienestar Familiar: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
Sistema de Protección: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)
Símbolo: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)
Simultaneidad: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Sindicalismo docente: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)
Sobrepeso: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)
Sociabilidad infantil: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Socialidad: Castillo (Vol. 1, Nº 2)
Socialización: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Micolta (Vol. 5, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Mieles, García (Vol. 8, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N°2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11 Nº 2)
Socialización-resocialización: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
Sociedad: Mieles, García (Vol. 8, Nº 2)
Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Baeza-Correa (Vol. 11 Nº 1)
Sociedad de la información: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Sociedad del conocimiento: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Gómez, (Vol. 9 No. 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10 Nº 2)
Sociedad tecnológica: Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2)
Socio-antropológico: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11 Nº 1)
Socio-fenomenología: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Sociología comprensiva: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Soldados: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Solución Nash: Serrano (Vol. 4, Nº 2)
Sordos y sordas: Patiño-Giraldo (Vol. 9 Nº 2)
Stencil: Guerra (Vol. 7, Nº 1)

Subjetivación: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Subjetivación política: Gomez (Vol.12 n°1)
Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Luna (Vol. 5, Nº 1); Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2), Gómez (Vol. 7, Nº 1); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); González (Vol. 10 Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10 No. 1); Luz Roa (Vol. 11 Nº 1)
Subjetividad afirmativa: Gómez (Vol. 12, N°1)
Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Subjetividad política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N°1); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10 No. 1); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Subjetividades: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Sujeto: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Sujeto adulto: Duarte-Duarte (Vol. 11, N°2)
Sujeto político: Luna (Vol. 5, Nº 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1); Gómez, (Vol. 9 No. 2), Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10 Nº 2)
Sujeto joven desfavorecido: Medan (Vol.12 N°2).
Sujeto joven urbano: Castañeda-Camey (Vol.12 N°2)
Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Sustracción familiar: Carrillo (Vol. 9, Nº 2)
Tácticas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Tarea de movimiento: Lora (Vol. 9, Nº 2)
TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad): Bianchi (Vol. 10 Nº 2)
Tecnología: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol.12 N°2)
Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, Nº 2)
Tecnología de la información: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol.11, N°1)
Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Tecnologías de poder: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Televisión: Duek (Vol. 5, Nº 1)
Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Temperamento: García-Vega, Domínguez-de La Ossa(Vol. 11, N°1)
Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)
Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2) **Teorías:** Feixa (Vol. 4, Nº 2)
Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Teoría fundamentada: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12 N°2)
Teorías subjetivas: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11 N°2)
Terapia familiar: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12 N °1)
Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Sánchez (Vol. 10 No. 1)
Tercer regulador: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
Telefonía celular: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11 Nº 1)
TIC: B. Valderrama (Vol.11, N°1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11 Nº 2).
TICs: Hinojo, Fernandez **(**Vol. 10, Nº 1)
TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Tiempo escolar: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11 Nº 1)
Tiempo libre: García-Castro, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Tipo de hogar: Tuñón (Vol. 8, Nº 2)
Tiempo panóptico: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1)
Titular de derechos: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N°1)
Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, Nº 2)
Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)
Trabajo agrícola: Luz Roa (Vol. 11 Nº 1)
Trabajadores agrícolas: Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1)
Trabajo grupal: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2); Acevedo, Quejada, Yánez (Vol. 9, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10 No. 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2).
Trabajo juvenil: Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2).
Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Trabajo social: Quintero (Vol. 3, Nº 1); Planas-Lladó (Vol. 12 N°2)
Transcultural: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
Transferencia: Egas, Salao (Vol. 9 Nº 2)
Transformación: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)
Transmisión generacional: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11 Nº 1)
Transformaciones estructurales en Argentina: Aparício (Vol. 7, Nº 1)
Transición: Aparicio-Castillo (Vol. 11, N°2).
Transiciones: Abello (Vol. 7, Nº 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2).
Transición universitaria: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11 Nº 1)
Transiciones educativas: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)
Transposición didáctica: Bernal (Vol. 8, Nº 1)
Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Salamanca (Vol. 8, Nº 2); Leavy (Vol. 11 N°2)
Trastrono de la atencion: González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N°1)
Trastorno disocial: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Transtornos mentales: Zamora-Carmona (Vol.11, N°1)
Trauma: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Trayectoria social: Duek (Vol. 8, Nº 2)
Unesco: Umayahara (Vol 2, Nº 2)
Unidad indivisible: Lora (Vol. 9, Nº 2)
Unidades sémicas y lexémicas: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Universidad de Caldas: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Universidad de Guadalajara: Andrade, Hernández (Vol. 8, Nº 1)
Uso de razón: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N°1)
Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Uso del condón: Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10 No. 1)
Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Uso simbólico: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11 Nº 1)
Utilitarismo: González (Vol. 3, Nº 2)
Utopía: Guerra (Vol. 7, Nº 1); González (Vol. 12 N °1)
Validez: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2); Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11 Nº 1)
Validación: Londoño, Herrera (Vol. 10 No. 1)
Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, Nº 1)
Valle del Cauca: Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Valle del Jequitinhonha: Fagundes (Vol. 11 Nº 1)
Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, Nº 1); Santillán (Vol. 8, Nº 2)
Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N°2).
Vínculo afectivo: Sánchez (Vol. 10 No. 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Vinculo familiar: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12 N°1)
Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Vínculo madre-hijo o madre-hija: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
Vínculos: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Vínculos significativos: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Violencia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10 No. 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11 Nº 1); Oviedo, Quintero (Vol. 12 N °1)
Violencia en la educacion: Ramírez-López (Vol. 12 N°1)
Violencia escolar: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
Violencia materna: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Violencias: Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
VO_2max: Duque, Parra (Vol. 10 Nº 2)
Voluntad: Molinari (Vol. 4, Nº 1)
Vulnerabilidad: Rivera-González (Vol. 9, N°1)
Vulnerabilidad social: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10 Nº 2); González-Laurino (Vol. 10 Nº 2)
Vulnerabilidades: De Freitas, De Mecena (Vol. 10 No. 1)
Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2)
WISC-R: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
WAIS: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10 No. 1)
Yo: Luna (Vol. 5, Nº 1)
Zamora-Carmona, Gabriela. Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México. Vol. 11 Nº 1 (Enero - Julio., 2013); 163-170.
Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)

Participación del Cinde en "Breakfast of Champions for Early Childhood Development": Early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality

El Cinde recibió de parte de la sede central de Unicef y demás organizadores, la invitación para participar en el "Breakfast of champions for early childhood development": early childhood development and the post-2015 development agenda: a solution to reducing poverty and inequality, en el marco de la Sesión número 69 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la ciudad de New York. Aceptamos la invitación y articulamos nuestra participación con el trabajo que se viene adelantando en esa dirección tanto desde el Consultative Group a nivel mundial como de las redes regionales.

El objetivo del desayuno era convocar y comprometer a los líderes del mundo que están dispuestos a responder activamente al llamado para la construcción de un sociedad sostenible a partir de construir un presente y un futuro mejor para los niños y las niñas.

Este evento también tendrá un impacto directo en la definición de la Agenda post-Metas del Milenio, en el 2015, para que el desarrollo de la primera infancia sea una prioridad en la declaración sobre el desarrollo sostenible. Y, tanto los panelistas como los asistentes e invitados, tuvieron la oportunidad de mostrar su compromiso de velar por el desarrollo de la primera infancia y apoyar que su búsqueda se mantenga en el marco post-2015.

El evento contó con la presencia de más de 170 personas de alto nivel que se comprometieron a poner ECD en el centro del desarrollo sostenible. Participaron el Jefe de Estado de Chile presidenta Michelle Bachelet, 8 Ministros (Chile, Ruanda, República Democrática del Congo, Ecuador, Sudáfrica y Liberia); las primeras damas de Colombia y Honduras, la asistencia de los jefes de las 4 organizaciones de la ONU; y 10 Representantes Permanentes ante las Naciones Unidas, en total participaron 28 países

Además de destacar los avances científicos y programáticos en el desarrollo infantil temprano, los ponentes, entre ellos la presidenta Bachelet de Chile, la Ministra de Salud de Ruanda Dra. Agnes Binagwaho, el Director Ejecutivo de Unicef, Anthony Lake, la Directora General de la Unesco, Irina Bokova, el Director de The Earth Institute en la Universidad de Columbia y asesor de Naciones Unidas para las Metas del Milenio, Jeffrey Sachs, el Director del Harvard Center for the Developing, Dr. Jack Shonkoff, la Directora General de H&M Conscious Foundation, Helena Thybell, expresaron su compromiso de servir como "campeones" para el desarrollo de la primera infancia, y su apoyo a los programas y políticas que podrían implementarse a través de sectores como la salud, nutrición, educación y protección. Y, intervinieron también, la Primera Dama de Colombia, Señora Clemencia Rodríguez de Santos y un delegado del Gobierno de Sri Lanka.

El desayuno se abrió con una versión en vivo de "The Water is Wide" por 33 niños entre las edades de 5 a 12 años de la Escuela de la Familia y terminó con la oportunidad para todos los participantes para señalar su compromiso de servir como "campeones" para el desarrollo de la primera infancia.

El evento tuvo un gran impacto y fue bien recibido en Naciones Unidas y en la comunidad ECD; algunos puntos de impacto fueron:

- Inmediatamente después del evento, Michelle Bachelet promueve ECD como un área prioritaria para Chile en la agenda del Desarrollo Sostenible post-2015 en su discurso ante la Asamblea General de la ONU. Sus comentarios:
- "Creemos que la incorporación plena de la mujer en la sociedad, en todas sus facetas en la economía, en la política

y en la cultura, es un requisito previo para el desarrollo y, por tanto, debe ser también una prioridad en el post-2015, así como los aspectos que se relacionan con el futuro de nuestras sociedades: el desarrollo de la primera infancia".

- Información sobre el desayuno de los campeones potencialmente llegó a casi 4,5 millones de usuarios de Twitter.
- Unicef y sus oficinas Regionales ayudaron a impulsar el mensaje, al igual que organizaciones no gubernamentales prominentes, los periodistas independientes, los asistentes y sus instituciones afiliadas.

Para obtener más información y fotos del evento, por favor visite la sección "Eventos" de la página web http://www.unicef.org/earlychildhood/

Década por una educación para la sostenibilidad
Compromiso por una educación para la sostenibilidad

Vivimos una situación de *auténtica emergencia planetaria*, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural…

Esta situación de emergencia planetaria aparece asociada a comportamientos individuales y colectivos orientados a la búsqueda de beneficios particulares y a corto plazo**,** sin atender a sus consecuencias para los demás o para las futuras generaciones. Un comportamiento fruto, en buena medida, de la costumbre de centrar la atención en lo más próximo, espacial y temporalmente.

Los educadores, en general, no estamos prestando suficiente atención a esta situación pese a llamamientos como los de Naciones Unidas en las Cumbres de La Tierra (Rio 1992 y Johannesburgo 2002).

Es preciso, por ello, asumir un compromiso para que toda la educación, tanto formal (desde la escuela primaria a la universidad) como informal (museos, media...), preste sistemáticamente atención a la situación del mundo, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un futuro sostenible. Se trata, en definitiva, de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de la gravedad y del carácter global de los problemas y preparados para participar en la toma de decisiones adecuadas.

Proponemos por ello el lanzamiento de la campaña *Compromiso por una educación para la sostenibilidad*. El compromiso, en primer lugar, de incorporar a nuestras acciones educativas la atención a la situación del mundo, promoviendo entre otros:

- Un consumo responsable, que se ajuste a las tres R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) y atienda a las demandas del "Comercio justo";
- La reivindicación e impulso de desarrollos tecnocientíficos favorecedores de la sostenibilidad, con control social y la aplicación sistemática del principio de precaución;

- Acciones sociopolíticas en defensa de la solidaridad y la protección del medio, a escala local y planetaria, que contribuyan a poner fin a los desequilibrios insostenibles y a los conflictos asociados, con una decidida defensa de la ampliación y generalización de los derechos humanos al conjunto de la población mundial, sin discriminaciones de ningún tipo (étnicas, de género…);
- La superación, en definitiva, de la defensa de los intereses y valores particulares a corto plazo y la comprensión de que la solidaridad y la protección global de la diversidad biológica y cultural constituyen un requisito imprescindible para una auténtica solución de los problemas.

El compromiso, en segundo lugar, de multiplicar las iniciativas para implicar al conjunto de los educadores, con campañas de difusión y concienciación en los centros educativos, congresos, encuentros, publicaciones… y, finalmente, el compromiso de un seguimiento cuidadoso de las acciones realizadas, dándolas a conocer para un mejor aprovechamiento colectivo.

Llamamos así a sumarnos decididamente a las iniciativas de la *Década de Educación para un Futuro Sostenible,* que Naciones Unidas promueve de 2005 a 2014. (http://www.oei.es/decada).

Un estudio alerta del riesgo de subestimar los efectos menos espectaculares del cambio climático

Csic. Un equipo de investigadores, liderado por el CSIC, ha analizado 15 modelos climáticos elaborados por el Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (IPCC). El trabajo, publicado en la revista *Science*, expone los retos a los que se enfrentan diversos ecosistemas.

Un estudio liderado por investigadores del CSIC ha analizado los cambios en la temperatura y las precipitaciones que pueden afectar a la supervivencia a largo plazo de las especies. A través del análisis de 15 modelos climáticos elaborados por el Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (IPCC), el artículo expone la complejidad de los efectos del cambio climático sobre la biodiversidad y los retos a los que se enfrentan los ecosistemas naturales en todo el planeta. Los resultados han sido publicados en la revista Science.

"Las regiones polares han captado mucha atención debido al deshielo de los casquetes por el aumento de las temperaturas y a la reducción del hábitat de las especies árticas y subárticas. Sin embargo, no hay que subestimar otros efectos, en principio menos espectaculares visualmente, del cambio climático en otras regiones del planeta.

Las sequías afectarán principalmente la biodiversidad de los trópicos, mientras que las especies de climas fríos verán cómo se reducen sus hábitats

En los trópicos, el calentamiento originará condiciones climáticas totalmente nuevas y desconocemos si las especies serán capaces de adaptarse a ellas", explica el investigador del CSIC Miguel Bastos Araújo, del Museo Nacional de Ciencias Naturales.

El estudio revisa los métodos de medición de cambio climático y relaciona los cambios que ya se están produciendo con las amenazas y las oportunidades que pueden afectar a la biodiversidad en un futuro. La comparación de los resultados aportados por los diversos métodos de medición revela que las especies experimentarán los cambios de forma diferente según en qué región del planeta se encuentren.

"Por ejemplo, el calentamiento extremo y las sequías afectarán principalmente la biodiversidad de los trópicos, mientras que las especies polares y de climas fríos verán cómo se reducen los hábitats a los que están adaptadas", añade la investigadora del CSIC Raquel García, del mismo centro.

A pesar de ser un fenómeno global, el cambio climático se manifiesta de formas tan diferentes que no es posible aplicar una misma receta para enfrentarse a él. Según los investigadores, es necesario tener en cuenta las consecuencias a nivel regional.

"Cuanto mejor entendamos las implicaciones del cambio climático, mejores estrategias podremos diseñar para preservar la biodiversidad y los ecosistemas", concluye Bastos Araújo.

Referencia bibliográfica:

García, R. A., Cabeza, M., Rahbek, C. & Araújo, M. B. (2014). "Multiple Dimensions of Climate Change and Their Implications for Biodiversity". *Science*. DOI: 10.1126/science.1247579.

Comunidades protectoras, una estrategia del programa Buen Comienzo para promover el cuidado de los niños y las niñas

Érica Valencia Osorio
Trabajadora Social, Especialista en Gerencia del Talento Humano, Profesional Universitaria, Programa Buen Comienzo, Colombia.

El programa Buen Comienzo es la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia de Medellín, adscrito a la Secretaría de Educación, que promueve el desarrollo integral de los niños, las niñas desde la gestación hasta los cinco años.

A partir del año 2010 la estrategia Comunidades Protectoras de la Primera Infancia se desarrolla en un contexto de posicionamiento de la atención integral a la primera infancia en Medellín, cuando la inversión en este tema aumentó en un 50% con respecto al año anterior y las voluntades políticas se volcaron hacia los niños y las niñas de la ciudad. En este mismo escenario, la violencia social así como las condiciones de vulnerabilidad afectaban de manera significativa a este grupo poblacional, y entorpecían las condiciones para que se brindara la atención integral.

Asuntos como enfrentamientos entre grupos armados ilegales, fronteras invisibles, consumo y expendio de sustancias psicoactivas en los alrededores de las sedes de atención influenciaron para que la asistencia de los niños, las niñas y sus familias disminuyera. Atendiendo a esta problemática surge una iniciativa de parte de las entidades prestadoras del servicio, en la que se postula como objetivo central la movilización social para visibilizar a los niños y las niñas en el territorio, defender su derecho a la atención integral y a disfrutar libremente del espacio público.

Esta primera iniciativa madura de la mano del equipo de la Dirección Técnica del programa Buen Comienzo y basados en la teoría del pedagogo italiano, Francesco Tonucci[1], en la que el niño y la niña son el punto de referencia para la organización de la ciudad se planea la realización de *caminos de alegría,* trazados de rutas seguras e implementación de un voz a voz en cada sector de la ciudad que presentó la problemática, con la idea de difundir en la comunidad el derecho de los niños, las niñas y sus familias a la educación inicial, al cuidado, y al disfrute del espacio público, entre otras. Estas acciones se configuraron como el inicio de una estrategia que en medio de un ambiente de alegría y celebración vinculó a cada una de las comunidades en las que se realizaron estos recorridos.

Este ejercicio se ha venido fortaleciendo con el tiempo, y hoy, cuatro años después, la estrategia Comunidades Protectoras de la Primera Infancia continúa implementándose, enfocándose en el principio de la corresponsabilidad bajo tres líneas de acción que pretenden promover el cuidado de los 175.707[2] niños y niñas con los que actualmente cuenta la ciudad, y en fortalecer la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo.

La primera de estas líneas es la *formación*. Bajo el enfoque de la educación popular se han realizado procesos formativos con 1.136 personas participantes. Estos procesos de formación han tenido como finalidad brindar herramientas a agentes educativos, familias y líderes comunitarios, fomentando en ellos la promoción del trato afectuoso e inteligente, la prevención, la identificación, el abordaje de situaciones de vulneración de derechos y la articulación para el restablecimiento de derechos de los niños y niñas.

La segunda línea es la *movilización social*, con la que se pretende promover la construcción de ambientes de diálogo, concertación y acciones conjuntas con instituciones, actores y líderes sociales, para la generación de capital social que favorezca la protección integral de los niños y las niñas. A través de aliados estratégicos como la Red Interuniversitaria Buen Comienzo, en el año 2014 se generaron acciones de movilización en 11 universidades de la ciudad promoviendo el tema del cuidado y reiterando el compromiso de protección hacia la primera infancia.

La tercera línea es la *difusión,* a través de la cual se han desarrollado procesos comunicacionales para la visibilización de los niños y las niñas como sujetos activos de derecho, con el apoyo de la comunidad y de

1 Tonucci, F. (1996). La ciudad de los niños. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

2 Corresponde a la proyección de población del Dane en Colombia para el año 2014, cuya base es el censo general de población de 2005.

actores corresponsables de la protección a la primera infancia. En este sentido se cuenta con redes sociales, un sello y un logo que representa de manera simbólica el compromiso de las instituciones y las personas con el cuidado y la protección.

Además de estas tres líneas de acción, las entidades prestadoras del servicio de atención integral a la primera infancia, continúan desarrollando en el territorio acciones mediante las cuales se busca la sensibilización de la comunidad en pleno para que desde la cotidianidad, se respeten los derechos de los niños y las niñas.

Actualmente se tiene como reto posicionar aún más el tema en la ciudad, con la finalidad de generar una transformación cultural que permita, como indica la ley 1098 de 2006[3], el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y por consiguiente, disminuir los índices de vulneración.

Por eso Medellín, una ciudad que ayuda a crecer desde antes de nacer, con el Programa Buen Comienzo, busca que la primera infancia cada vez sea más reconocida, valorada, cuidada y protegida por los diferentes actores, gremios y ciudadanos, y así lograr ser entre todos una Comunidad Protectora de la Primera Infancia.

3 Código de infancia y adolescencia, expedido noviembre del año 2006 en Colombia..

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

Políticas públicas para jóvenes y mujeres en América Latina. El caso de Bolivia desde la perspectiva de Ivonne Farah*

Lorena Natalia Plesnicar*
Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
Entrevistadora

Desde hace décadas, las preocupaciones de los cientistas sociales sobre la complejidad del escenario político, cultural y económico de América Latina han motivado el desarrollo de un conjunto de aportes reflexivos que abrevan en tradiciones teóricas, metodológicas y epistemológicas no siempre encontradas.

En este marco, la caracterización de algunas de las particularidades que asumen las apuestas políticas y culturales de un país, por ejemplo, requiere de múltiples aproximaciones que visibilicen las contradicciones, las tensiones y los desafíos que se presentan en la actualidad.

En esta oportunidad, y en aras de compartir la experiencia de Bolivia, ofrecemos una entrevista a Ivonne Farah en la que revisamos de modo sucinto un amplio espectro de temas interrelacionados sobre las políticas públicas para jóvenes y mujeres. El diálogo discurre entre referencias a la inserción laboral de mujeres y jóvenes, la influencia de los organismos internacionales en la definición e implementación de las políticas, la relevancia del enfoque de género en las propuestas, las implicancias de la educación obligatoria en el país, los desafíos de las instituciones educativas, entre otros.

Lorena Natalia Plesnicar: *Desde hace unos años, usted se ocupa del estudio de las políticas de inserción laboral de grupos de mujeres y de jóvenes. En este sentido, me gustaría su referencia sobre el tipo de políticas públicas que se desarrollan para estos grupos en Bolivia y analizar su articulación o no con políticas de otros países.*

Ivonne Farah: Lo que vemos desde nuestro centro de investigación en relación con este tema destaca un hecho muy particular de Bolivia, y es el escaso desarrollo o expansión que ha tenido el trabajo asalariado bajo relaciones contractuales con todo lo que eso implica en términos de vinculación con derechos referidos al trabajo. En el país, por razones históricas de su propio desarrollo, de su estructura económica, esto es el resultado de la concentración en actividades principalmente de carácter extractivas, mineras primero e hidrocarburíferas además en la actualidad. Esto se suma a un escaso desarrollo de capacidades profesionales y procesos educativos afines a esas actividades. De allí que, en el caso de hidrocarburos particularmente, el país no aprovechó estos recursos para su industrialización, sólo promueve la exportación directa de las materias primas. Y estos son los sectores estratégicos, como se llaman hoy en el país, no por su carácter de motores de un desarrollo económico importante orientado hacia las posibilidades de transformación de lo que generan, sino por sus capacidades de generación de excedentes que en el pasado fueron apropiados de forma privada. Hoy en día son apropiados por el Estado fundamentalmente para sostener algunas políticas redistributivas y no tanto para la acumulación y, por lo tanto, no se da la ampliación significativa de las actividades económicas. Entonces, hoy como ayer, el desarrollo de las actividades fundadas

* Ivonne Farah es Licenciada en Economía por la Alta Escuela de Ciencias Económicas "Antonín Zapotocky" de Praga. Magíster en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México (Flacso-México) y cuenta con estudios de Doctorado en Economía en la Universidad Autónoma de México. Es docente emérita de la Universidad de San Andrés (Umsa) y trabaja como docente e investigadora en el Posgrado Multidisciplinario de Ciencias del Desarrollo (Cides-Umsa). La entrevista fue realizada el día 29 de abril de 2014 en Tijuana (México) en el marco de la sesión del *Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* que realiza el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de l Cinde y la Universidad de Manizales (Colombia) , la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), el Colegio de la Frontera Norte de México-Colef y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso.

** Doctora en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clacso). Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Profesora de Ciencias de la Educación (UNLPam). Profesora de Nivel Inicial (UNLPam). Investigadora del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (Facultad de Ciencias Humanas). Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Correo electrónico: lorena.plesnicar@speedy.com.ar

en relaciones asalariadas o, lo que podríamos decir de otro modo, la expansión de las actividades bajo relaciones capitalistas clásicas, ha tenido una escasa expansión en Bolivia. El conjunto de trabajadores asalariados apenas alcanza alrededor del 20%. Históricamente esta categoría ha manifestado fluctuaciones entre el 35% en el mejor de casos y el 20 %.

L. N. P.: *¿Cómo explicaría entonces la actividad más extendida en Bolivia en términos de ocupación?*

I. F.: Lo fundamental en materia de ocupación en Bolivia, está vinculado con lo que genéricamente se ha llamado sector informal. A partir de las distintas perspectivas de análisis de todo ese conglomerado complejo que es la informalidad, algunos estudiosos han identificado ciertas categorías de análisis para interpretarlo, analizarlo, describirlo. Por ejemplo, el llamado sector familiar vinculado fundamentalmente con unidades fundadas en relaciones de parentesco, sean familiares o domésticas. El sector semiempresarial que incluye todo el mundo de lo que se clasifica como micro pequeña o mediana empresa, donde lo característico es que quienes son los impulsores y propietarios de los medios para producir, son a la vez participantes directos del proceso de producción, que pueden, en casos, contratar trabajo asalariado y/o incorporar trabajo familiar no remunerado.

L. N. P.: *¿Qué lugar ocupan mujeres y jóvenes en ese esquema?*

I. F.: Mujeres y jóvenes han estado siempre más vinculados con ocupaciones o participaciones en emprendimientos dentro de estos sectores semi empresariales. Hoy, de manera predominante, están en el llamado sector familiar que es el que registra tendencialmente el mayor crecimiento. Conviven con estos sectores la empresa privada tradicional y el llamado sector estatal, aquellos donde se concentra el trabajo asalariado en sus diferentes tipos de empleos. Hoy en día están creciendo las empresas públicas por la vía de la nacionalización de los recursos estratégicos y, a la vez, el propio sector público, un empleador muy significativo en Bolivia que está viendo expandirse sus estructuras de la organización del poder público. Este sector público, en sus dos expresiones, está incorporando profesionales jóvenes con una importante proporción de mujeres.

L. N. P.: *¿Qué tipo de políticas públicas laborales para jóvenes y mujeres se desarrollan en la actualidad?*

I. F.: Las políticas que se han venido desarrollando tienen dos líneas en concreto para avanzar, unas que están orientadas directamente a brindar asistencia técnica a los que ya están trabajando o pretenden iniciar emprendimientos en esos sectores; y otra orientada a generar oportunidades de empleo para los y las jóvenes. Ambas líneas se han desarrollado de manera muy significativa en Bolivia, con apoyo del sector de las micro finanzas, cuya expansión en el país es notable sobre todo con base en iniciativas privadas; aunque en los últimos años también la participación pública ha cobrado dimensiones de gran importancia en el micro crédito con la creación del Banco de Desarrollo Productivo a partir del gobierno del MAS. Es un banco que da créditos a pequeños productores principalmente rurales, pero, aunque es una banca que reduce los requisitos para acceder, no ha sido capaz todavía de otorgar créditos que tengan enfoque de género o discrimine a partir de criterios generacionales. Hoy en día las políticas aún no han podido definir mecanismos que faciliten el acceso, o condiciones diferenciadas para otorgar créditos a mujeres o a jóvenes involucrados en emprendimientos económicos. Pero, según las estadísticas, son más mujeres las que acceden no porque haya una política o asistencia técnica o de financiamiento a través del crédito que las priorice, sino porque son fundamentalmente más mujeres que hombres las que están dentro de estos sectores de pequeños emprendimientos.

L. N. P.: *¿Y qué hipótesis han desarrollado sobre esto desde la investigación?*

I. F.: En Bolivia hay una energía social muy vinculada con el trabajo, hay una cultura fundada en el trabajo o el esfuerzo como elementos a través de los cuales se garantiza la propia subsistencia y genera las condiciones de la propia reproducción. Dado que el sector del trabajo asalariado es tan pequeño, también fue escaso el alcance que logró en el país el Estado social o protectivo de la población, por cuanto estuvo organizado bajo los patrones europeos:

es decir, el acceso a los derechos laborales se fundó en las relaciones contractuales del trabajo asalariado. Frente a esta situación, lo que históricamente se ha desarrollado en el país es un impulso desde la sociedad a generar sus propios emprendimientos para garantizar por sí misma su reproducción. Entonces la presencia escasa del capitalismo por un lado, y su incapacidad de ampliar las posibilidades de generar empleo por otro, ha favorecido la persistencia de amplias estructuras comunitarias y familiares sobre las que se organiza la economía incluida la reproducción. Eso ha generado una cultura importante de autoimpulso desde la sociedad a generar sus propios recursos de protección al margen de políticas sociales estatales. En este marco, observamos que las mujeres son mayoritarias en esos emprendimientos y ahí viene la conexión de esa presencia con todas las discusiones sobre género, la naturalización del trabajo en el hogar, lo doméstico y la responsabilidad en la familia.

L. N. P.: *¿Cómo se articulan estos roles ocupacionales de las mujeres con las actividades de orden doméstico en Bolivia?*

I. F.: Hay una presencia muy fuerte del trabajo doméstico como un trabajo orientado hacia la protección y cuidados de los miembros de la familia. En Bolivia no hay una distribución o división del trabajo que permita a las mujeres redistribuir ese trabajo entre el conjunto de los miembros sobre todo entre hombres y mujeres. A veces lo redistribuyen pero trasladándolo a otras mujeres, o sea feminizando esa tercerización hacia otros miembros de la casa. Estas responsabilidades de las familias y de las comunidades son muy amplias y, por esta garantía de la protección y del cuidado de sus miembros, las mujeres no tienen el tiempo suficiente para acceder a la educación o a los programas de capacitación o de asistencia técnica vinculadas con el trabajo en los mercados. La falta de tiempo se convierte en un factor determinante, sea para atender y acceder a la educación o hasta incluso para participar en la política o para participar en emprendimientos bajo condiciones asalariadas estables que demandan jornadas de trabajo de tiempo completo. La obligatoriedad en las mujeres del cuidado y de los quehaceres en la casa se ha traducido en que las oportunidades de trabajo para ellas se reducen a aquellos emprendimientos que le permiten la conciliación, o llevar los niños con ellas mismas al trabajo o ver cómo reasignar o redistribuir ciertas tareas durante un tiempo parcial, compatibilizando eso con el horario escolar de los hijos. La opción posible es acceder a trabajos de tiempo parcial o auto emprendimientos que le permiten conciliar mejor estas dos tareas. En algunos casos se llevan el trabajo a domicilio bajo la modalidad de destajo, o generalmente lo organizan allí mismo.

L. N. P.: *Otro aspecto central en la elaboración y puesta en marcha de políticas públicas es la definición de los actores implicados en las mismas. En esta línea, me interesa conocer cuál es la participación de los organismos internacionales en las políticas públicas que se desarrollan en su país.*

I. F.: Los organismos internacionales han tenido una presencia muy amplia en Bolivia que, en el último año empieza a disminuir. En el caso específico del tema empleo, ha sido la presencia importante de organismos como la OIT en relación con el Ministerio del Trabajo, la que promovió la idea del tripartismo, que en las políticas tienen que participar siempre Estado, empleadores y trabajadores. Esta propuesta parte del supuesto de que históricamente las políticas públicas fueron definidas solo por el Estado y del hecho que los trabajadores sólo han estado presentes para exigir participar o para cuestionar el diseño de políticas o el contenido de políticas ya definidas. Sin embargo, más allá de pensar cómo se definen las políticas laborales en general y no solo las de empleo, podría afirmarse que no ha habido una metodología que se traduzca en procedimientos y espacios institucionalizados donde se reúnan gremios, corporaciones, sindicatos con el gobierno. Además en Bolivia hay una particularidad y es que muchas de las organizaciones colectivas de trabajadores, que no son necesariamente asalariados, por ejemplo los productores rurales, se han organizado también en sindicatos campesinos. Esta figura del sindicato, aunque funciona con sus particularidades, es la manera de nombrar también las organizaciones de productores

campesinos y de muchos sectores. Hoy, por ejemplo, existe la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. En el pasado, lo mismo que en el presente, no se ha dado la posibilidad de que la representación del mundo de los trabajadores no asalariados, que es muy heterogéneo y diverso, haya participado directamente o conjuntamente con el gobierno en la definición de políticas que apunten a su desarrollo. Si bien existe la demanda desde las propias organizaciones sociales de trabajadores por participar, esto no es algo que se haya institucionalizado. Los avances en esta materia se materializan en el hecho que el análisis y manejo de la mayoría de los conflictos se haga mediante la organización de comisiones donde participa el gobierno y los trabajadores con algunos integrantes adicionales en calidad de mediadores. Por ejemplo, hace muy poco tiempo se suscitó un conflicto entre gobierno y trabajadores cooperativistas mineros que estaban impulsando la aprobación de una ley de cooperativas. No hubo acuerdo sobre algunos de los artículos de la ley y entonces se generó una comisión entre gobierno y cooperativistas para debatir el punto. Al interior del actual gobierno de Evo Morales se intenta generar espacios deliberativos entre los distintos sectores pero aún no han logrado establecer su institucionalización en la definición de las políticas.

L. N. P.: *En línea con lo anterior, ¿podría describirnos alguna política específica que tenga impacto en la vida cotidiana para los y las jóvenes en Bolivia?*

I. F.: Lo que se está desarrollando, con cierto éxito y sobre todo a nivel municipal, son políticas de empleo llamadas "Mi primer empleo" apoyadas por organismos internacionales e impulsadas principalmente por los gobiernos municipales, las que se van generando en el país. Son políticas orientadas a los jóvenes y que les dotan de destrezas, de capacidades para generar condiciones de empleabilidad que les permite trabajar en programas de los mismos municipios. En Bolivia, los programas de empleo juvenil en general y el de "Mi primer empleo" se han articulado con instancias empresariales corporativas mediante convenio para realizar la capacitación in situ, en la propia empresa, de tal modo que también se generen condiciones que permitan que, por lo menos algunos permanezcan como trabajadores en esas empresas a demanda de estas. Pero, esta línea de trabajo ha estado más impulsada por algunas ONG's o Fundaciones u organizaciones de la sociedad civil que por instancias mismas del gobierno. En algunas regiones, son los municipios quienes se las han apropiado de manera interesante con la idea de generar oportunidades laborales para los jóvenes. Dado que los municipios también tienen su instancia de desarrollo económico, están haciendo un esfuerzo por identificar cuáles son todas esas oportunidades de promoción económica para generar condiciones de empleabilidad y dar oportunidad de trabajo a los jóvenes. Otra política que podríamos llamar pública, no estatal, es la que están promoviendo las propias empresas en el marco de la nueva función denominada como "responsabilidad social empresarial". Por ejemplo, hay un empresario emblemático en la rama del cemento principalmente y también de alimentos y restaurantes que utiliza esa función para promoverse como un actor político.

L. N. P.: *¿Y qué características asumen este tipo de iniciativas?*

I. F.: Funciona con un programa muy importante de prestación de servicios de capacitación y asistencia y financiera mediante los llamados Centros de Innovación Tecnológica (Cite). Estos centros constituyen un nuevo espacio público no estatal vinculado con la capacitación técnica, de entrenamiento de trabajadores para emprendimientos propios y de apoyo financiero para el inicio de nuevos o el fortalecimiento de emprendimientos ya existentes. Estos servicios están orientados fundamentalmente hacia los jóvenes y mujeres. Están empezando a cobrar cierta notoriedad e importancia en la promoción de los autoemprendimientos. Estos centros están cobrando mucha más importancia que los servicios de capacitación técnica que se brinda a través de entidades públicas estatales, dependientes del Ministerio de Trabajo. Hay ahí todavía en el país una indefinición acerca de la estructura administrativa de gobierno que tiene que impulsar estas actividades de educación técnica y superior para el universo de personas

que no van a seguir una carrera de formación profesional universitaria.

L. N. P.: *En este punto sobre la inserción laboral de los y las jóvenes surge la pregunta respecto a la relación entre la empleabilidad y las posibilidades educativas en el marco de las políticas educativas del contexto…*

I. F.: Desde hace ya varias décadas, en Bolivia se da un proceso de universalización del acceso tanto de hombres y mujeres a nivel de la educación primaria. Hoy en día, ya está casi universalizada la escuela primaria, y en esa perspectiva el gobierno actual trabaja para alcanzar esa universalización de manera más efectiva y concreta también para el nivel secundario. Para tal propósito, el gobierno de Morales está desarrollando políticas de transferencias monetarias condicionadas, mediante un bono llamado "Juancito Pinto" (nombre de un niño tamborilero que participó en batallas militares por la independencia), que se otorga -ahora- directamente a los niños y niñas de escuelas públicas y de familias del estrato socio-económicos bajos y principalmente del ámbito rural, ciudades intermedias. Con este bono se pretende resolver problemas de permanencia en la escuela, no ya de acceso.

L. N. P.: *¿Qué implica acceder a ese Bono?*

I. F.: El bono equivale a una suma de dinero anual pequeña. Inicialmente se transfería a las familias, ahora se entrega directamente a los niños. La idea es que con ese bono se cubran los costos de material educativo requerido para que el niño pueda estudiar sin costo adicional para la familia. Inicialmente, el bono cubría a escolares del ciclo primario, con el tiempo, y dado que la economía y las condiciones macro económicas son favorables, este bono va abarcando gradualmente a los estudiantes del ciclo secundario. Sin embargo, no existen hoy evaluaciones que permitan afirmar que hay o no una mayor permanencia de los niños en la escuela primaria y secundaria. No se sabe si la permanencia es mayor o igual, si ello se debe realmente al bono o al valor que las familias bolivianas dan a la educación como eje de movilidad social, concepción que predomina sobre todo en las familias rurales y de estratos pobres. También hay que decir que este bono vino acompañado con otro que es el "Renta Dignidad" que se otorga en forma mensual a las personas mayores de 60 años que no están jubiladas y pertenecen a estratos socioeconómicos más bajos.

L. N. P.: *¿El Bono Juancito Pinto es mensual?*

I. F.: No, se otorga al inicio de cada año para que se pueda destinar a la compra de material educativo. Uno de los impactos que ha tenido este bono educativo, al igual que el bono a las personas adultas mayores, es mejorar la situación socio-económica de las familias que los reciben. Ahora se está discutiendo si los resultados educativos provienen de una tendencia anterior relacionada con la universalización de la educación o cuánto tienen ellos que ver con el bono Juancito Pinto. Es probable que el bono de la tercera edad tenga más incidencia que el Juancito Pinto en los resultados educativos porque hay muchos lugares en las áreas rurales, donde el fenómeno de la migración se ha acelerado en las últimas décadas en las generaciones jóvenes y también adultas. Son las abuelas y los abuelos los que se quedan en el campo con los niños al desaparecer la franja de hombres y mujeres en edad de trabajar: o sea las abuelas quedan más al cuidado. De este modo, se podría decir que de darse la universalización y permanencia en la educación primaria y avances de expansión de la escolarización hacia la secundaria, ello sería producto de ambos bonos.

L. N. P.: *¿Cuáles son los niveles obligatorios de educación?*

I. F.: Con la nueva ley de reforma educativa el ciclo secundario también se define como obligatorio, son doce años obligatorios de educación. Antes la obligatoriedad solo abarcaba al nivel primario. Hay un incremento en los años de obligatoriedad que es importante. De ello, principalmente las mujeres se han beneficiado no solo en secundaria sino también en educación superior, en la universidad. Lo que observamos es que cuando las mujeres ya entran al sistema educativo y hacen más esfuerzo para permanecer, continúan y llegan a los niveles superiores. Se observa un proceso de feminización de la educación en los distintos ciclos. A través de estudios en el Cides, hemos visto los esfuerzos que tienen que hacer las

mujeres que llegan hasta el nivel universitario de educación para permanecer en el. Hemos encontrado una diversidad de estrategias que ellas tienen que desarrollar para conciliar su trabajo doméstico y sus aspiraciones de estudio. Estas estrategias se vuelven más complejas aún, cuando las mujeres jóvenes también son madres; y las informaciones recientes dan cuenta de embarazos adolescentes o a edad muy temprana en ascenso. En efecto, en Bolivia, un fenómeno que nos está llamando la atención es la vuelta hacia edades más tempranas del embarazo y la maternidad, según la última encuesta de demografía y salud que muestra que estas tasas se han incrementado muchísimo.

L. N. P: *Usted hace mención a "edades más tempranas" ¿A qué edades está haciendo referencia?*

I. F.: Ha retrocedido hasta los 14 años. Se da un mayor porcentaje de embarazos entre los 14 y 18 años; la maternidad precoz, entonces, repercute en la escuela secundaria principalmente o en las posibilidades de asistir la universidad.

L. N. P.: *Y esta situación implica un nuevo reto para la escuela…*

I. F.: Ahora existe una ley que ha sido promulgada para garantizar la permanencia de las jóvenes madres o embarazadas en la escuela.

L. N. P.: *Y más allá de la Ley, ¿cuáles son las estrategias que desarrolla la escuela para acompañar a las jóvenes?*

I. F.: La escuela ahora está en la obligación de recibirlas, pero no hace nada aún para apoyarlas, mucho menos en relación con el tema de la crianza.

L. N. P.: *¿Y en el caso de la universidad?*

I. F.: Yo trabajo en la Universidad Mayor de San Andrés, quien actualmente es el Rector fue defensor del pueblo y una de las cosas que él está impulsando es la creación de guarderías dentro de la universidad para apoyar a las mujeres universitarias madres, para que ellas tengan más oportunidades de seguir con sus estudios. Es una iniciativa que deriva de una cierta sensibilidad de la autoridad universitaria, pero no se observa todavía una política desde el gobierno vinculada con la preocupación del cuidado y de generar condiciones para lograr equidad.

L. N. P.: *Y, por último, me gustaría su comentario sobre cuál es la situación de la producción de conocimientos sobre las juventudes en Bolivia*

I. F.: En Bolivia, en general, no se advierte una preocupación significativa por los estudios sobre jóvenes. No está la preocupación ni dentro de la academia, ni en las instituciones de la sociedad civil que incluso impulsan acciones con jóvenes. Recuerdo una o dos tesis sobre jóvenes en mi carrera docente que se abocaron al análisis de la estigmatización de los jóvenes pandilleros o por su supuesta peligrosidad.

Existen instituciones que trabajan con y a favor de los jóvenes. Una de ellas se acercó a nuestro Centro en busca de ayuda para organizar un espacio de reflexión sobre jóvenes para empezar a poner a este sujeto como alguien importante sobre el cual reflexionar, pensar e investigar. Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que en la nueva Constitución Política del Estado se incluyen fuertemente los derechos de mujeres, niños, adultos mayores pero los jóvenes quedaron a punto de no ser incorporados en ella.

L. N. P.: *Esto me lleva a pensar en cuál es la visibilidad de los y las jóvenes en la sociedad…*

I. F.: Obviamente que ellos generan sus propias maneras, formas de hacerse visibles mediante la politización de cuestiones que les atañen. En el país estamos en un momento de cambio, hay una emergencia de movimientos sociales tan grandes, como los de las mujeres masivamente presentes y movilizadas. Estos movimientos tienen que ver con mujeres campesinas, con organizaciones campesinas e indígenas. Entre sus integrantes hay jóvenes que forman parte de ellos, pero no en tanto jóvenes sino en tanto clase o parte de una identidad indígena. No se trata de una presencia específica de un movimiento asociado con la identidad juvenil. Eso no quiere decir que no haya iniciativas desde los jóvenes de generar ciertos movimientos propios; lo que empieza a visibilizarse, como expresión juvenil, tiene que ver más con formas de asociación y colectivización vinculados con el arte y la cultura. Por ejemplo, jóvenes organizados a través del rock y otras nuevas expresiones musicales y artísticas (cine, teatro, grafitti) que

empiezan a visibilizarse, pero son expresiones de grupos pequeños que todavía no logran un movimiento más grande. Igualmente, está surgiendo un movimiento interesante de jóvenes emprendedores en rubros asociados con la gastronomía sana o consciente, entre otros.

No obstante, no se observa todavía una organización y movilización juvenil en términos políticos, lo que -sin embargo- aparece ya como una preocupación de la que ciertos jóvenes se hacen eco y pretender indagar en sus causas.

L. N. P.: *Muchas gracias y espero que este diálogo habilite múltiples interrogantes y líneas de acción en el campo de las políticas públicas para jóvenes y mujeres en América Latina.*

Conversación sobre la(s) paz(ces): perspectivas y tensiones. Entrevista con Mario López-Martínez*

*Ana María Arias-Cardona***
Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

A modo de introducción…

En aras de aproximarse al tema de la paz y de ahondar en las posibilidades para el contexto colombiano, se realiza un recorrido por los conceptos de paz, paz positiva, hacer las paces, noviolencia y paz imperfecta, en esta vía se discute sobre el momento histórico por el que está atravesando actualmente Colombia, se dialoga sobre los niveles de la reconciliación y la noción de educación para la paz, finalmente se plantean retos en este campo.

Ana María Arias-Cardona: *Quiero pedirle que nos ayude a comprender la diferencia entre paz positiva, noviolencia, también ahora el de "paz imperfecta" que es el concepto que más acuñan ustedes y que en Latinoamérica hemos acogido.*

Mario López-Martínez: Yo creo que la paz es, sobre todo, un proceso que es dinámico, una construcción social y no solamente una construcción política, hecha por la gente, desde la gente y para la gente, así que es lógico que se vaya intentando mejorar o aportar nuevos conceptos que nos ayuden a comprender mejor la realidad pero también a transformarla.

Ana María Arias-Cardona: *Desde esa perspectiva, me gustaría que nos comentara cómo han ido evolucionando esos conceptos.*

Mario López-Martínez: Si nosotros vemos los últimos 70 u 80 años, se ha empezado a hablar del tema de la paz con interés académico y como instrumento necesario para la política, especialmente después de las dos grandes guerras mundiales y después de muchos conflictos relacionados con el genocidio y la masacre de seres humanos. Primero se ha hablado de cómo evitar la guerra como instrumento de la política, desgraciadamente, creo que esa agenda todavía pervive, luego se empezó a hablar de la paz como todo lo que significara ausencia no solamente de guerra, sino de asimetrías sociales, diferencias raciales y sobre todo situaciones de injusticia.

Uno de los artífices de hablar de la paz positiva fue Martin Luther-King (1963), quien tomó una posición muy crítica respecto a su propio país y comenzó a hablar de que Estados Unidos exportaba violencias que eran fruto de sus frustraciones internas y de su falta de integración de sectores minoritarios como era la población negra en el conjunto de la libertad y de los derechos creados por sus padres fundadores.

Luego Johan Galtung (2003) retomó el término y nos permitió tener un campo de análisis y de diagnósticos de muchísimas sociedades, sobre el análisis de las necesidades no satisfechas, permitiendo desarrollar instrumentos como el índice de desarrollo humano y otros índices que han utilizado las Naciones Unidas, especialmente el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Tras esto siguió una etapa que podemos denominar -en términos filosóficos- de postmodernidad, y algunos investigadores han empezado a desarrollar conceptos como el de paz positiva pero entendida desde la postmodernidad, que significa que la paz no puede venir únicamente de occidente, no puede venir del primer mundo, no puede proceder de un solo modelo, etcétera, sino que hay que empezar a diversificar las diferentes conceptualizaciones que podrían interpretar la paz positiva.

---

* Doctor en Historia, profesor de Historia Contemporánea e investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España. Instituto de Paz y Conflicto, Universidad de Granada, España. mariol@ugr.es http://www.ugr.es/~eirene/main.html

** Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, énfasis Salud Mental, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Candidata a Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud. Docente Corporación Universitaria Lasallista. Email: anamaria2468@gmail.com; anarias@lasallistadocentes.edu.co
Entrevista realizada en el marco de la pasantía doctoral de Ana María Arias Cardona en abril de 2014

Hay profesores, como Vicent Martínez-Guzmán (2000), que hablan de «cómo hacer las paces» y, utilizando a Rorty (1998), Habermas (1999) y otros autores, reforzó y demostró la idea de que existen muchas concepciones y niveles de paz, no solo la paz en sentido macropolítico, entre estados o como diseño de política pública, sino muchas maneras en las que la gente es capaz de hacer (construir, edificar) la paz.

Ana María Arias-Cardona: *En perspectiva micropolítica de la vida cotidiana.*

Mario López-Martínez: Sí, efectivamente, así hay que retomar la paz en un sentido feminista, ecológico, infantil, por ejemplo no sólo entre los niños, sino de lo que podemos aprender de ellos y de otros sectores, entonces eso es, también, lo que él llama «hacer las paces».

Luego, en esa misma línea, mi compañero el profesor Francisco Muñoz (2010) comenzó a ver que si la paz positiva de la que hablaba Johan Galtung (2003) se identifica con la paz eterna y perfecta de Inmanuel Kant (1795), como una especie de paz que nos da un modelo cerrado, con una sola dirección del desarrollo, es preferible hablar de imperfección, algo en permanente construcción, con vocación de mejora, siendo todas esas iniciativas de paz una ayuda para, por ejemplo, conseguir disminuir el sufrimiento humano, o que haya una convergencia de intereses o que ayuden, simplemente, a lo que se llama en los términos de noviolencia, la transformación de conflictos.

Ana María Arias-Cardona: *¿Siguen reconociendo la atención, la contravisión, la pluralidad de la paz?*

Mario López-Martínez: Exactamente, entonces en ese contexto, pero no solamente estos dos términos, "hacer las paces" y "la paz imperfecta", sino otros muchos que se han venido desarrollando, por ejemplo, la paz Gaia (Ubric, 2011), es decir, la paz con el planeta-naturaleza, o por ejemplo la paz desde la noviolencia (una paz libertaria), con énfasis en una paz como desarrollo de libertades, sin miedo, sin ataduras, desarrollando todas las potencialidades.

Ana María Arias-Cardona: *Un gran metarrelato que enajeniza y que se ubica como un ideal único y una utopía hacia la cual todos y todas vamos.*

Pensar ese tema de la paz en un contexto como el latinoamericano, que supone políticas tan complejas y elementos de exclusión, de propuestas multidimensionales y, en Colombia, propiamente dicha, de tanta historia de conflicto armado, de diversas formas de violencia, pues no podríamos pensar la paz sin asociarla a un tema relacionado con la democracia y la ciudadanía por un lado, como perspectivas ideales, pero también la reconciliación y la reparación como asuntos de lo que algunos también entran a cuestionar acerca de si estamos o no en postconflicto, me gustaría conocer su opinión en esa vía, ¿cómo relacionar la paz tanto con la formación ciudadana, con educación en democracia, en clave de prevención y con todo lo que implica el tema de la reconciliación?

Mario López-Martínez: Primero relacionar paz con democracia, con derechos humanos o con desarrollo de la ciudadanía, forma parte de una agenda mundial de la paz que ya estaba en los años 70s y 80s, donde se discuten en muchos foros académicos sobre desarme, desarrollo, democracia y derechos humanos, estas serían las cuatro líneas que no han dejado de estar en las diferentes agendas posteriores, sino que están aún vigentes.

En el caso de Colombia, ha habido muchos procesos de violencia y muchas injusticias acumuladas porque no se ha desarrollado adecuadamente la democracia, que es un sistema donde se opta siempre por vías que no sean violentas para resolver los conflictos y por la ciudadanía que es algo fundamental en democracia.

En relación con los temas de justicia transicional, de reparación a las víctimas, grados de justicia, conocimiento de la verdad, garantías de no repetición o en el tema de la reconciliación, pues hay que hilar muy fino, pues en el caso de Colombia estamos ante una sociedad que todavía está viviendo un conflicto armado interno y no exactamente una situación post-conflicto, más bien se están analizando las consecuencias del conflicto.

Ana María Arias-Cardona: *Ese es un tema muy debatido, ¿qué opina al respecto?*

Mario López-Martínez: Se ha discutido mucho políticamente sobre si se está o no se está en un conflicto armado interno, pero si aceptamos que hablamos de post conflicto es porque supuestamente estamos ya en otra fase y sobre esto no puedo ser tajante pues considero que en algunos sentidos estamos en la otra fase y en otros continuamos en la fase anterior.

Ana María Arias-Cardona: *En Colombia estamos en conflicto, preconflicto y postconflicto, es un punto de una red tan compleja, pues en algunos sectores hemos avanzado, en otros se están gestando nuevas formas de conflicto y violencia, y en otros no es tan simple. Creo que no podríamos hablar del panorama nacional como si fuera de un solo estadio.*

Mario López-Martínez: Esta es la diferencia que los historiadores establecemos entre diacronía y sincronía, por ejemplo, si hacemos una apuesta por un análisis diacrónico, el caso colombiano aún no estaría en una clara situación de postconflicto. Ahora si hablamos en términos sincrónicos, vemos que se producen muchos procesos a la par sin haber terminado unos, han comenzado otros y están conviviendo de manera compleja.

Más allá de esa cuestión meramente conceptual, que no resuelve todos los problemas, creo que Colombia ha empezado a tomarse mucho más en serio la tarea de conocer la verdad de lo que ha sucedido, resolver el tema de la justicia y reparar a las víctimas, lo que me parece muy acertado, pues la justicia ha fracasado abiertamente en Colombia y nosotros hemos aprendido de casi todos los conflictos armados en la época contemporánea y en otros países donde también ha fracasado sistemáticamente la aplicación de la justicia en términos penales, distributivos y políticos, en criminalización de la política, etcétera, que las victimas nunca han sido atendidas adecuadamente.

Ana María Arias-Cardona: *¿Qué opina del caso de Colombia?*

Mario López-Martínez: Por primera vez Colombia está empezando a llevar a cabo lo que no se hizo en otros procesos de paz, potenciar de manera seria, en la agenda política y pública, el tema de la reparación a las víctimas, sin pensar si es reparación administrativa, judicial o si es individual o colectiva. Esta es una manera de trabajar, claramente, sincrónica.

Ana María Arias-Cardona: *También la recuperación de la memoria histórica, con la restitución de tierras, el acompañamiento psicosocial, la construcción colectiva de garantías de no repetición y de vulneración de sus derechos, y seguramente en todos esos matices.*

Mario López-Martínez: Todo desde una perspectiva más holística comienza a tener más sentido y empieza a surgir debate social, en donde se discute en qué va a consistir, por ejemplo, la reconciliación en el país.

En Sudáfrica no hubo una conciliación entre gente blanca y negra sobre el pasado, luego en gran medida la están haciendo sobre repensar el futuro, construyendo una democracia, un estado de bienestar, intentando transformar su nefasto pasado.

Asimismo, en el caso español sucede lo mismo, de hecho todavía no se ponen de acuerdo derechas e izquierdas en términos genéricos, sobre cómo analizar la dictadura del pasado y entender lo que ocurrió en la guerra civil e, incluso, dónde hubo períodos democráticos. Y, no obstante, se ha hecho una reconciliación sobre el futuro, sobre la entrada a la Unión Europea, sobre una España moderna, sobre una España que tenga algo que decir en el concierto internacional o en América Latina en particular, etcétera.

Pero en el caso de Colombia, yo creo que en realidad de lo que se está hablando es de las consecuencias del conflicto, no podemos hablar todavía de post conflicto. Se está abordando lo que en inglés se llama el "aftermatch", que hace referencia a las consecuencias más dolorosas del conflicto, a las heridas abiertas.

Hay procesos comunitarios que han sido profundamente dañados por la violencia, porque la violencia no solamente mata personas, mata procesos sociales, sindicales, políticos, comunitarios, etcétera. De manera que, podremos hablar de postconflicto cuando a este le exijamos, también, que haya verdadera justicia y profundas modificaciones que impliquen cambios en la administración del estado, en el orden social, en la distribución de la riqueza económica. Todo ello significa no

sólo atender el problema de la violencia directa, sino también de la cultural y estructural.

Ana María Arias-Cardona: *En sentido estricto no sería una conciliación sino una concertación de un nuevo horizonte común, es mirar cuáles son los acuerdos básicos mínimos sobre los cuales vamos a convivir, ¿cierto?*

Mario López-Martínez: Claro, yo digo que la reconciliación tiene diferentes niveles de profundidad (López-Martínez, 2006), hay un primer nivel que es curar y cerrar las heridas producidas por la violencia, y esto implica obviamente políticas públicas en términos de reparación a las víctimas, desprivatizar el dolor individual de la víctima y convertirlo en un dolor público y asumido por una sociedad que no puede ser indolente.

Luego hay un segundo nivel que son los acuerdos políticos que se toman entre grandes asociaciones como partidos políticos, sindicatos, grupos y lobbies, o sea en definitiva, las elites, sean de izquierda o de derecha, de múltiples sectores, porque si hay acuerdos entre ellos, la gente entiende que es posible un futuro, si la gente ve que entre los políticos, entre los sectores empresariales, sindicales, no se ponen de acuerdo, entonces la gente no ve horizonte de futuro.

Y, un tercer nivel mucho más profundo es donde se abordan cambios estructurales, por decirlo de alguna manera que nosotros podamos sentir que la sociedad que se contempla en el espejo, por ejemplo en Colombia, ya no se ve reflejada en lo que pasó en el pasado, ya se siente distinta, ha habido un cambio de identidad y eso implica modificaciones en el modo de hacer la política, en la política fiscal, el reparto de la riqueza, en la articulación territorial del país, en la solidaridad intergeneracional, en la modernización de la administración, en el desarrollo de una sociedad del bien común.

Ana María Arias-Cardona: *Darse cuenta que el conflicto armado fue una manifestación de cosas muy estructurales y de fondo relacionadas con el acceso a derechos, a bienes y servicios, a distribución, a justicia social, temas que no estaban bien y que explotaron por allí, pero que definitivamente no porque se acabe el conflicto armado, vamos a tener necesariamente un país más justo y con mejores condiciones sociales, lo que lo hace más complejo.*

Mario López-Martínez: Exacto. Es muy importante que una sociedad debata sobre cómo va a ser la reconciliación y es más importante que las víctimas se apropien de alguna manera de un concepto muy exigente de reconciliación.

Por ejemplo, desde algunos sectores de la izquierda en Colombia me decían, que era mejor no hablar de reconciliación hasta que no se resuelva el tema de la reparación a las víctimas, y yo decía, "es posible que muchos sectores vean muy jugoso apropiarse de un concepto muy superficial de reconciliación", incluso en los años 70`s tenemos un ejemplo muy evidente como El Salvador, Guatemala y otras sociedades donde la reconciliación se asimiló como una política pública de amnistía generalizada, y hoy día no es posible ni jurídica, ni socialmente como es en Colombia, pero sí es posible un acuerdo político que altere el espectro político estructural del país que es donde están las raíces de la violencia.

Ana María Arias-Cardona: *La complejidad del conflicto también supone el entramado, la superposición y las acciones simultáneas de reparación y reconciliación, pues en esa simultaneidad y en esa complejidad no es lo mismo reparar indígenas o afros, entonces se debe tener en cuenta la perspectiva étnica y de género, y todo lo que implican las afectaciones diferenciadas... Esa complejidad.*

Mario López-Martínez: Sí, tienes toda la razón. Hay que implicar y están implicados -lo queramos o no- muchos sectores: afro descendientes, mujeres, adolescentes, pero también los carteles de la droga porque a ellos habrá que preguntarles cómo reconciliar Colombia y cómo no deben condicionar, con sus acciones, el postconflicto colombiano…

Ana María Arias-Cardona: *Y que van a seguir por sus propios intereses generando otras modalidades de guerra que no están articuladas a lo que conocemos tradicionalmente como la guerrilla, los paramilitares, las bacrim, etcétera.*

Mario López-Martínez: Sí, muy cierto, por ello uno de los conceptos talismanes ha de ser el tema de la noviolencia (López-Martínez, 2012), la noviolencia sirve precisamente

para reintegrar a grupos que han utilizado la violencia, porque la noviolencia significa lucha, rebeldía, afán por encontrar la justicia.

Creo que a la gente no hay que pedirle que cambie sus ideas, sino que cambie los medios que utiliza para lograrlo. Además, la noviolencia que es, sobre todo, prevención, tiene mucho de terapéutica y de transformación de raíz de una sociedad. Debería ser una apuesta muy fuerte, entre otras cosas, porque la violencia ha demostrado su gran inutilidad por cincuenta años para resolver problemas históricos.

Ana María Arias-Cardona: *El fin no justifica los medios, esa actitud nosotros la llamamos subjetividad política, la posibilidad de resistirse, de hacer unas prácticas de desobediencia crítica frente a discursos hegemónicos, pero que no utilicen la violencia nunca, o sea, que siempre el otro va a ser un sujeto válido, que se reconoce, que es legítimo y que yo quiero cambiar cosas, quiero transformar realidades, quiero generar sociedades más incluyentes y mucho más democráticas, sin que eso implique eliminar a alguien o usar la violencia (Arias, 2013).*

Mario López-Martínez: Es paradójico que precisamente en sitios como Colombia empiecen a ser mucho más tenidos en cuenta los indígenas, los sectores feministas, los sectores juveniles, entre otros, a la hora de construir subjetividades políticas y entender mucho mejor las complejidades de la sociedad colombiana. ¡Por algo será!

Ana María Arias-Cardona: *Los procesos de acción colectiva y movilización social…*

Mario López-Martínez: Me están dando claves mucho más certeras de como…

Ana María Arias-Cardona: *Empezar la transformación.*

Si en sus manos estuviera decir tres grandes líneas de trabajo en educación para la paz en Colombia ¿cuáles serían?

Mario López-Martínez: No me atrevería a decir que tres grandes líneas, pues me resulta bastante paradójico que tengamos que hablar no solamente en Colombia, sino en muchas sociedades donde se habla de la necesidad de que exista una educación para la paz, yo creo que si una sociedad tiene un modelo educativo…

Ana María Arias-Cardona: *Ya tendría que incluir la paz.*

Mario López-Martínez: Efectivamente, porque ya tiene que dar como resultado educandos que al menos, en tres cuestiones para las sociedades que tenemos hoy día, salgan y se comporten de manera feminista, pacifista y ecologista, si no salen así es porque yo creo que tenemos un problema muy grueso de 'mala educación'.

Ana María Arias-Cardona: *O sea que la educación no debería adjetivarse con el "para la paz", sino que en sí misma ya tendría que estar el asunto incluido.*

Mario López-Martínez: Sí, debería de ser así. De todas maneras, uno de los aspectos que tendría que concretarse mucho más en la educación, en todos los niveles desde la primaria hasta el nivel universitario, sería el tema de la justicia transicional y todo el proceso para ver que se llegue a una situación de postconflicto y "peacebuilding" (López-Martínez, 2008) en Colombia, yo creo que si formamos a la gente más joven, esta estará preparada para cuando tenga la oportunidad de incidir en el proceso político y de ser parte de las elites políticas del país, van a tenerlo muy claro, a mí me parece eso sembrar para que en un futuro -más o menos próximo- estas personas tengan ya un grado de concienciación sobre estos temas ineludible.

Hay otro elemento que tiene que ver, aquí en España se llamó "una cultura del consenso", con empezar a trabajar sobre grandes acuerdos entre fuerzas políticas, económicas, sociales, territoriales, sectores importantes del país como la iglesia católica por ejemplo, y otros sectores. Todo ello forma parte de otra cosa que va más allá de las aulas y es hacer una pedagogía social, o sea que los que tienen responsabilidades políticas, sociales y económicas estén de alguna manera lanzando un discurso al resto de la ciudadanía señalando muy claramente que se toman muy en serio el país.

En tercer lugar hay que trabajar más específicamente para ir reconstruyendo buena parte de los tópicos que todavía están muy bien instalados en Colombia, y es no confundir hembrismo con feminismo, no confundir la población afrocolombiana, afrodescendiente con lo que significa una sociedad pluralista,

una sociedad diversificada, una sociedad que da oportunidades. Implica que hay que trabajar con ciertos sectores que van a ser claves en el futuro, es decir, las mujeres, las minorías para que se sientan importantes e integradas en el país, por supuesto el mundo indígena es muy importante que sienta que tiene sus espacios propios y esto significa aun así, tal vez, cambiar la Constitución vigente.

Ana María Arias-Cardona: *En relación a la transformación cultural de esos imaginarios, de esa subjetividad social, de esas representaciones, en las cuales siento que hemos legitimado las violencias, que hemos naturalizado muchas formas de eliminación del otro en lo real o en lo simbólico, que hemos polarizado en relación a que "si no estás conmigo estás contra mí y hay que eliminarte", entonces agregaría un cuarto que supone la educación en escenarios no convencionales, que van más allá del tema escolar y del tema propiamente formal, del tema institucionalizado, un poco a pensarlo por la vía de las prácticas de la vida cotidiana en clave política de deslegitimar las violencias, de desnaturalizarlas, de posibilitar otros procesos de resistencia que no impliquen la eliminación al otro, de valorar de verdad la diversidad y verlo en perspectiva de aceptación activa. Me gustaría saber usted qué opina de ese cuarto.*

Mario López-Martínez: Estoy totalmente de acuerdo, el problema de una sociedad cuando vive durante muchísimas décadas la violencia es que hay que saber dónde está el punto de saturación, o sea hasta dónde está dispuesta la sociedad a aguantar y tolerar esas violencias. El "basta ya", el hartazgo, la resistencia ante la muerte violenta, etc., han de estar vivas y formar parte de la lucha por la dignidad.

Otro problema es que sentamos en una mesa de negociación a los actores que han sido los señores de la guerra, sea del Estado, o sea contra el Estado, entonces no es solamente la posibilidad de que al escenario de pactos de paz puedan entrar sectores de las mujeres, de minorías o en conjunto de la sociedad civil, sino que realmente haya una agenda donde estén implicados y se sientan protagonistas de ese proceso, pues esas sociedades que viven durante tanto tiempo esas situaciones de violencia, son en realidad sociedades que viven un proceso de jerarquización y de deshumanización terrible, muy grave, que no es visible en muchas ocasiones, pero que están ahí esos traumas.

Ana María Arias-Cardona: *Sí, lo invisibilizado.*

Mario López-Martínez: Yo creo que la gente que sois de psicología, ahí podríais hacer una labor muy positiva, porque hay que trabajar precisamente sobre lo invisible y sobre la naturalización de la violencia como fenómenos peligrosos.

A modo de conclusión…

Se conceptualiza la(s) paz(es) como procesos dinámicos, de construcción social y política, hechos por la gente y para la gente, procesos que gradualmente se han convertido en asunto académico e instrumento político y, actualmente, en clave de educación para la paz se encuentra trasversalizado por retos que incluyen pugnar por la justicia transicional, por llegar al postconflicto, incluyendo diversas fuerzas políticas, económicas, sociales, territoriales, y a las minorías, realizando intervenciones en todos los niveles escolares y en escenarios no convencionales para deslegitimar las violencias.

Además se evidencia que la reconciliación es un proceso que tiene diferentes niveles de profundidad, el primer nivel consta de curar y cerrar las heridas producidas por la violencia, haciendo uso de políticas públicas, un segundo nivel reúne múltiples sectores con el objetivo de consolidar acuerdos políticos y un tercer nivel mucho más profundo en donde se abordan cambios estructurales e, incluso, un cambio de identidad en la sociedad de partida.

Lista de referencias

Arias, A. (2013). *Socialización en la escuela: Reflexiones sobre el vínculo social desde la perspectiva de las subjetividades políticas.* Simposio políticas públicas en educación: lecturas desde la psicología por una mejor calidad educativa. San Juan de Pasto, Colombia.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos.* Bilbao: Red Gernika.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro.* Barcelona: Paidós.

Kant, I. (1795). *La paz perpetua.* Barcelona: Sopena.

López-Martínez, M. (2006). "Gramáticas" de la reconciliación: Algunas reflexiones. En X. Jares, J. Ugarte, M. Mancisidor & M. Oianguren. *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco,* (p. p. 177-209). Bilbao: Bakeaz-Guernika.

López-Martínez, M. (2008). Peacebuilding en zonas de conflicto: Intervenciones pacíficas y noviolentas de la sociedad civil. En M. López-Martínez, C. Martínez & Ó. Useche. *Ciudadanos en Son de Paz,* (pp. 67-100). Bogotá, D. C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

López-Martínez, M. (2012). *Noviolencia: Teoría política y experiencias históricas.* Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.

Luther-King, M. (1963). Carta desde la cárcel de Birmingham. *Islas, 1* (1), pp. 45-55.

Martínez-Guzmán, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Revista de Ciencias Sociales, 7 (23), pp. 49-96.*

Muñoz, F. & Molina, B. (2010). Una cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos, (3), pp. 44-61.*

Rorty, R. (1998). La justicia como lealtad ampliada. En R. Rorty. *Pragmatismo y política,* (pp. 105-133). Barcelona: Paidós.

Ubric, P. (2011). Gaia y las semillas de la paz. En F. Muñoz & M. Bolaños. *Los hábitus de la paz: teorías y prácticas de la paz imperfecta,* (pp. 341-356). Granada: Universidad de Granada.

Ser Joven en Colombia: subjetividades, nuevas tecnologías y conflicto armado. Entrevista a Germán Muñoz*

Mauricio Jiménez-Flórez**

-1. Ser joven en Colombia. -2. Jóvenes y nuevas tecnologías. -3. Nuevas tecnologías y participación política de jóvenes. -4. Jóvenes y conflicto armado colombiano. -Lista de referencias.

1. Ser joven en Colombia

Mauricio Jiménez-Flórez (M. J. F.): *Damos la bienvenida al profesor Germán Muñoz a la Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Psicología, en el marco de la II Casa Abierta. Es un placer estar aquí, poder compartir con usted profesor y hacer esta entrevista.*

Me gustaría empezar con una pregunta, que puede ser tremendamente general, pero me interesa mucho conocer su perspectiva. Esta pregunta es: ¿Qué significa actualmente ser joven en Colombia?

Germán Muñoz (G. M.): Mil gracias por la invitación a la Universidad. Efectivamente, la pregunta que tú haces es una pregunta muy grande, con una posibilidad de respuesta muy amplia. Y es una pregunta que no se ha formulado en el tiempo largo, sino desde hace poco.

En los años 90 empezamos a preguntarnos: ¿Qué significa ser joven en Colombia? Antes de los años 90, obviamente existían jóvenes, pero no eran visibles; la visibilidad de los jóvenes es un hecho reciente. Y no solamente sucede en Colombia. Yo creo que es importante decir, para empezar, que cuando hablamos de los jóvenes y las jóvenes en América Latina, en Colombia, en el mundo entero, son sujetos que empiezan a ser vistos como diferentes después de la segunda guerra mundial (Muñoz, 2010). Antes se hablaba de adolescentes y, ustedes, que trabajan en una facultad de psicología, saben muy bien que en la primera mitad del siglo XX se hablaba de adolescentes o de púberes, incluso se hablaba de los muchachos, se hablada de los chinos, se usaban muchas metáforas, formas peyorativas de nombrarlos. Pero los jóvenes adquieren realmente un estatuto visible, en el momento en el que los medios de comunicación empiezan a mostrarlos con cuerpo propio, con rostro propio, con música propia, con estilos de vida propios. Eso que llamamos culturas juveniles en Colombia, igualmente, empiezan a ser visibles. Y es muy curioso que empezar a nombrarlos, verlos, mostrarlos y alternar con ellos ocurre en 1984 con el asesinato de Rodrigo Lara Bonilla, Ministro de Justicia. El asesinato de un ministro a manos de un joven sicario en Bogotá saca a la luz la figura de un joven que hasta el momento pasaba desapercibido; en ese momento la idea de los jóvenes sicarios era una idea loca, extraña, absurda pero en ese momento empiezan a estar en la vida pública.

No eran tan visibles los Hippies de Chapinero en Bogotá en los años 70, 80, eran una especie de rara curiosidad histórica, pues tomaban prestadas cosas de Europa y de Estados Unidos. Pero ya eran visibles los jóvenes sicarios de Medellín y de otras ciudades del país. Cuando aparecen en público en una pantalla de televisión o en una primera plana

* **Germán Muñoz:** Filósofo de la Universiad del San Buenaventura (Bogotá), Doctorado de Tercer Ciclo en Lingüística de la Ecole Des Hautes Etudes En Sciences Sociales EHESS (París), Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad Manizales y el Cinde (Manizales, Colombia). Coordinador del grupo de trabajo y línea de investigación Jóvenes, culturas y poderes del mismo doctorado.

** Psicólogo de la Universidad del Valle (Cali), Magister en Filosofía de la Universidad del Valle (Cali), Docente Tiempo Completo e investigador Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali.

Acerca de la entrevista: La entrevista al investigador Dr. Germán Muñoz se realizó el 12 de mayo de 2014 en el marco de las actividades de la "II Casa Abierta: Encuentro Interdisciplinario de Experiencias en Intervención e Investigación en Psicología". Este evento es organizado anualmente por la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali. El Dr. Germán Muñoz fue invitado como conferencista. El objetivo principal de dicho evento Casa Abierta es generar un espacio de diálogo académico en torno al quehacer de la intervención e investigación en psicología. Se agradece al profesor Camilo Pinilla por haber facilitado la visita del Dr. Muñoz a la Universidad, visita que permitió esta entrevista.

de los periódicos uno tendría que hacerse la pregunta ¿qué significaba para ellos ser joven en los años 80 en particular? Y tendríamos que decir que no ha cambiado mucho la situación en los treinta años posteriores. Es decir, en la década de los 80, 90 y primera década del siglo XXI, son jóvenes sin esperanza, son jóvenes sin futuro. En los años 80 se escribió muchas veces la idea de "jóvenes igual no futuro". La escribió Alonso Salazar, en No nacimos pa´ semilla (Salazar, 1990), la escribió Parra Sandoval en Ausencia de futuro (Parra, 1991), la escribió Víctor Gaviria en la película Rodrigo D no futuro (Focine, 1990). Es decir, se convirtió en una idea compartida en el imaginario colectivo y, efectivamente, en Colombia hizo carrera la idea de jóvenes sin futuro. Eso significa, y ustedes lo saben porque la Universidad está en un vecindario en donde actos violentos suceden con frecuencia en relación con jóvenes para los cuales la vida tiene poco valor, porque la sociedad en la que viven es una sociedad que produce, practica el juvenicidio. Y cuando hablamos del juvenicidio estamos hablando de muerte sistemática de jóvenes. Me contaba Camilo que en lo que va corrido de este año se cuentan más de 430 homicidios en Cali. Récord Mundial. Esta es una ciudad que asesina a sus jóvenes, más que el resto del mundo: posee el vergonzoso récord mundial de asesinato de jóvenes. ¿Entonces qué puede significar ser joven en Cali para los jóvenes? pues significa que pueden ser asesinados, significa que no vale mucho su vida, significa que no tienen futuro, significa que no hay empleo para ellos, significa que si no se meten al fútbol o a ciertos negocios y "cruces" que producen mucha plata, pues no van a tener con qué poder pagarse lo que les interesa, les gusta, les sirve.

Se impuso la idea del joven como sujeto negligente, apático, mal visto por ser un sujeto en riesgo que pone en riesgo a la sociedad; ese tipo de formas de verlo no ha cambiado desde los años 80 hasta hoy. Por otro lado, no hay política pública de juventud en Colombia: de los jóvenes no se ocupa nadie. Aunque uno podría decir que también son estudiantes, pero un estudiante es otra cosa. Un joven es un sujeto que vive en la calle, que tiene vida propia, que se rebusca, que tiene proyectos de vida, los cuales no coinciden con estudiar o casarse. Entonces, ser joven en Colombia es vivir en una situación precaria, violenta, desesperanzada: no es lo mejor de la vida. Sin embargo, la imagen que se presenta en los medios es absolutamente opuesta. Se les presenta como sujetos gozosos, rumberos, sujetos que siempre están felices porque la vida les sonríe, porque consumen, porque tienen la última moda, porque son deportivos, porque son bonitos y la raza ha mejorado, lo cual no se puede negar. Pero en principio, como es una pregunta grande, pues yo preferiría poner estos antecedentes grandes también, para decir que de los años 80 a hoy, ser joven en Colombia es sinónimo de no tener futuro.

2. Jóvenes y nuevas tecnologías

M. J. F.: *Sería interesante delimitar un poco más el tema de qué es ser joven, asociarlo a otros dos conceptos que pueden ser interesantes: el concepto de identidad (Jiménez, 2013) y el concepto de subjetividad. Siendo ese panorama así como usted lo plantea, un panorama sombrío y más en esta ciudad: ¿cómo puede ser entonces la identidad, los procesos de identitarios que tiene un joven en Colombia? O sea, cuando un joven se pregunta quién es, entonces: ¿necesariamente es un joven sin futuro?*

Por otra parte, uno puede ver nuevas formas de interacción que tienen los jóvenes ahora. Con el internet, con los "smartphones" (obviamente no todos los jóvenes pueden acceder a ellos), pero los jóvenes que sí acceden a ese tipo de medios de interacción tienen tendencias que son interesantes de ser analizarlas, por ejemplo, la idea de decirlo todo en las redes sociales. Yo creo que Facebook, BlackBerry, Messenger, Skype están en auge porque recogen algo que caracteriza al ser humano, y es que el ser humano hace algo que no hace ningún otro animal: habla (Bourdieu, 1985). Estos medios recogen esta necesidad de hablar con el otro, diría Brunner, esta necesidad de negociar significados con el otro (Bruner, 2000). Se ve en los jóvenes, se ve en los estudiantes; una forma de comunicarse fácilmente con ellos es escribirles por Facebook, contestan en dos segundos. Usted les escribe un

correo y se demoran más pero en Facebook o Twitter, contestan rápidamente. Entonces, una pregunta, una segunda pregunta, sería: ¿Cómo se puede interpretar esta necesidad que tienen los jóvenes ahora de hablar, de decirlo todo, casi confesarse frente al Facebook, frente a los otros? Antes, uno se confesaba con el sacerdote, con el médico o hasta con el psicólogo de pronto, con un buen amigo. Pero ahora se ve como los jóvenes ponen su vida casi día a día, minuto a minuto en las redes sociales (Gergen, 1997). Además, el público al que va dirigido no es un público de dos o tres personas, sino 200 ó 300 contactos y, a veces, los comentarios son completamente públicos. Entonces, una pregunta que me interesa en función de esos jóvenes, de esos jóvenes actuales en Colombia, es: ¿cómo se puede interpretar esa necesidad actual de los jóvenes de decirlo todo, de publicar algo que se podría pensar es, hasta cierto punto, privado?

G. M.: Sí, yo sé muy bien que estoy en una facultad de psicología, y que probablemente los que verán esta entrevista serán estudiantes de psicología. Por eso es importante la entrada cuando dices ¿Cómo es la identidad de los jóvenes sin futuro? La verdad, el tema del "no futuro" ha sido la forma como se representa particularmente a los jóvenes en Colombia a través de los medios. Como dije, también la academia ha hecho esa apuesta, aunque no todo el mundo en la academia. Pero hablar de los jóvenes como sujetos que no tienen futuro, que viven en la precariedad, es decir, que no tienen oportunidades, particularmente de trabajo estable, invitaría a pensar que reproduce en los jóvenes la idea más o menos idéntica de que ellos no tienen futuro. Y que esa es la identidad que ellos han comprado en los medios de comunicación. Y no es exactamente así.

En primera instancia, hay que decir que existen muchas formas de ser joven, no hay una sola y por lo tanto no hay unanimidad, homogeneidad. Esa gran diversidad en las formas de ser joven, tiene que ver con todas las variables: la variable clase social sigue existiendo; la variable edad tiene también vigencia; ser joven hombre o ser joven mujer es diferente, no piensan igual, no sienten igual, no ven el mundo igual; la variable étnica, y ustedes lo tienen claro aquí en esta universidad en la que acceden estudiantes de sectores populares que no acceden a todas las universidades de la ciudad. Todas esas variables juegan, son importantes. Si uno empieza a hacer combinaciones y le pregunta a una mujer de 17 años, negra, de estrato dos: ¿Qué piensa de la vida y cuál es su identidad? ¿cómo se ve en la sociedad colombiana? Es totalmente diferente a lo que te va a responder un varón de 25, javeriano de la facultad de psicología. No pueden pensar igual, por lo cual agruparlos a todos como jóvenes no es adecuado. La idea de que son jóvenes porque tienen la misma edad o edad similar, y en consecuencia todos son parte de lo mismo, es una idea que ha hecho camino, pero es equivocada. De hecho, si preguntamos ¿hasta qué edad es uno joven?, esta es una pregunta que no tiene una respuesta clara. En algún momento se decía que hasta los 18, pero eso no tiene ningún sentido en la medida en que siguen viviendo en la casa de los padres, siguen estudiando eternamente, nunca tienen un trabajo estable y siguen metidos en las redes sociales, en las músicas y en la moda. A los 40 y a los 50 siguen, por lo menos en apariencia física, viviendo como jóvenes, en la medida en que también la esperanza de vida en Colombia hoy es de 76 años. Entonces, a los 40 alguien es joven, salen a las ciclovías vestidos de joven o siendo joven, van a las viejotecas y se comportan como jóvenes. ¿Qué diferencia hay entre el joven que tiene 18 y el joven que tiene 40? Piensan como jóvenes, en el sentido de un pensamiento muy abierto, muy espontaneo. Andan todo el tiempo echando chistes, metidos más de seis horas al día en pantallas, como Facebook. ¿Qué diferencia hay entre unos y otros? en el fondo como dirían algunos pensadores hoy: ¡Todos somos jóvenes! Porque la sociedad ha convertido el concepto de joven en algo promisorio, que vende: vende gaseosa, vende ropa, vende de todo… el concepto de ser joven. Hace 60 años el concepto de joven, cuando yo era niño, no vendía nada. Ser joven era desagradable porque significaba tener barritos en la cara, había que llegar pronto a ser adulto, había que convertirse en un mayor, en alguien que pudiera tener trabajo o novia,

porque ser joven era ni ser niño ni ser adulto; hoy todos somos jóvenes.

La pregunta propia de la identidad es: ¿quién soy yo? (Ricoeur, 1996) Como si pudiera uno decir de una sola vez en una sola palabra "Yo soy esto" o aquello… Hoy nadie lo puede hacer. La identidad es un mapa de sujeto que se deterioró y empezó a tener fisuras, ya no es fácil responder la pregunta ¿quién soy yo? Uno es alguien hoy y otro mañana (Muñoz, 2007). De hecho, los jóvenes con todo este cuento de las nuevas tecnologías, todos los días tienen que biografizar su vida, a toda hora. Es decir, si me llaman a mi celular pues yo pongo un ring tone, pongo un avatar cada día diferente para ser único, exclusivo, innovador; todos los días tengo que ver cuál es mi peinado; de qué color me tiño el pelo; cuál es el largo de la falda o el pantalón; de qué marca se usan los zapatos; en qué sitio es la comida; cómo se mueve uno bailando el ritmo de moda. La identidad única, como si uno fuera idéntico, siempre el mismo, no puede ser. Tal vez empieza a hacer carrera desde hace más de una década, el mapa llamado subjetividad. Cuando hablamos de subjetividad hablamos de formas, modos de ser y estar en el mundo, lo cual es más cercano a lo que está sucediendo hoy: cuáles son los modos de ser y estar en el mundo con equis ropa, con la camiseta de un quipo o de otro, hablando con ciertas personas, en ciertos sitios. Las subjetividades sí se encuentran en este momento en ese juego dinámico en el que todos los días se reacomodan, se reconfiguran, se re-elaboran (González-Rey, 2006), eso es más cercano a lo que sucede en la vida de niños y jóvenes, ya no solamente jóvenes. Yo diría que hay otras formas de nombrar a los jóvenes hoy, que vale la pena para quienes están interesados en la psicología como temas de discusión: se trata del cuerpo. Son sujetos cuerpo, es a través de su corporeidad que construyen sus maneras de pensar, de sentir, de actuar, de ver el mundo entero. Son cuerpos que piensan, que se mueven, que se encuentran, que se quieren, que se aman, que demuestran quiénes son inter-actuando.

Entrando en el tema siguiente, que sería el tema de las redes sociales, lo fundamental en sus vidas en este momento es encontrarse con otros. Ni el cura, ni el alcalde, ni el médico, ni el papá son buenos amigos para ellos, son sujetos de los cuales desconfían: ¿Qué querrán? cuando les preguntan algo, cuando los invitan a algo, es porque quieren alguna cosa, entonces hay que decirles que sí aunque después hacen lo contrario para no entrar en problemas. Pero, realmente, en la relación con los adultos se construyen los jóvenes y los niños a través de su cuerpo. Y, entre ellos, particularmente lo que buscan es afecto, es reconocimiento, lo que buscan es comunicación. Entonces, ¿por qué tener 500 amigos en la red?, ¿Por qué estar chateando todo el tiempo? ¿Por qué mostrar su imagen y querer seducir y estar permanentemente conectado? Porque quieren estar juntos, quieren encontrarse con otros, quieren tocarse, ser tocados en el sentido simbólico, quieren y necesitan algo que se podría llamar comunicación. No en el sentido de información transmitida por los medios, sino estar cerca de alguien que es como yo. Intersubjetividad, eso buscan. Puede que sea una comunicación bastante banal, superficial, insignificante, entonces solamente: "hola, hola, que chimba, ¿qué haces?, ¿a dónde vas?, nada, bien todo bien, chao" pero eso es contacto (Acosta-Silva & Muñoz, 2012). Eso es búsqueda de comunicación. No dijeron nada de fondo, ni filosófico, ni psicológico pero se encontraron, es decir, fueron humanos un momento; se tocaron y ya es suficiente. En el mundo en el que estamos, en el que las relaciones son mediadas tecnológicamente, tocar al otro con un medio eso ya es bastante, es mucho, porque los adultos ni eso. El profesor no toca el estudiante, ni con la mirada, ni conoce su nombre, entonces, no lo toca, no lo hace más humano, simplemente le vende títulos académicos. Yo creo que eso es lo que está en este momento buscando el sujeto joven mediado: está buscando relaciones, está buscando encuentro, está buscando afecto, está buscando comunicación. Y es lícito y muy importante en el mundo actual para seguir viviendo como humano dignamente, se necesita que al menos otro, alguien, me quiera y sepa que yo existo y que me duele algo.

3. Nuevas tecnologías y participación política de jóvenes

M. J. F.: *Lo que usted dice, profesor, es muy interesante: cómo la tecnología, cómo el internet ha generado nuevas formas de interacción humanas. La necesidad de afecto, la necesidad de reconocimiento, la negociación de significados, estar siempre en interacción con un otro que me devuelve una imagen especular, negociamos nuestra imagen con un otro (Merleau-Ponty, 1962). Ahora los medios, las redes sociales, posibilitan que la mirada sea una mirada de muchos otros. Es un tema, me parece, muy interesante.*

Sin embargo, hay otros campos que también se podrían explorar en las redes sociales, en el internet. Y es el caso de aquellos sujetos jóvenes que de alguna manera se organizan y de alguna manera presentan algo así como una especie de participación política a través de las redes sociales. Hay autores que deslegitiman estas manifestaciones (Bauman, 2004), se las considera efímeras; con la misma rapidez que se forman, con la misma fuerza que se puede generar una marcha, así mismo desaparecen (Verdú & Bauman 2011, 17 de octubre, Hessel, 2001). Otros dicen que se generan unas falsas sensaciones de participación: uno puede leer una columna de un periódico determinado y comentar el artículo explicándole al autor punto a punto por qué está equivocado en todo lo que está diciendo. Así, uno puede sentir que está participando y que realmente está generando algún tipo de cambio. La pregunta es en ese sentido: ¿Hasta qué punto se podría establecer una relación entre el internet, las redes sociales específicamente, y una especie de escenarios no formales de participación política de jóvenes? Hablamos de un escenario no formal, es decir, no es ir a votar en las elecciones, sino otros escenarios que se pueden construir ahora desde las herramientas tecnológicas con que cuentan los jóvenes. ¿Hasta qué punto cree usted que los jóvenes tienen o no en las redes sociales un escenario no formal de participación política? y ¿por qué muchos de esos movimientos juveniles o esas manifestaciones juveniles desaparecen fácilmente, por qué son efímeras, por qué no se mantienen en el tiempo?

G. M.: Sí, en el fondo estamos hablando de dos cosas diferentes. Es decir, la participación política entendida como una participación formal institucional, que es la típica forma de participación que las sociedades llamadas democráticas han construido, sea a través de partidos políticos, sea a través de los escenarios propios del parlamento, sea a través de eventos en la calle o, efectivamente, a través del voto. Pero se nos ha dicho que esa es la forma de participar y que si no es en esa forma no se llama participación o que sería de menor calidad, en todo caso, no sería la forma de participación que conduce a construir vida pública políticamente hablando. Creo que estamos equivocados cuando pensamos que la única forma de participación posible, en términos políticos, es aquella que ha sido consagrada como participación institucional, que es la de los adultos básicamente. E igualmente aquella que limita la participación a las formas deliberativas; estamos hablando de los planteamientos habermasianos (Habermas, 1981a, 1981b). Entonces, concebimos un sujeto que es capaz de razonar, que es capaz de elaborar un discurso, que es capaz de argumentar en espacios públicos reconocidos en donde ese sujeto es escuchado.

A partir de la aparición de los medios de comunicación y, sobre todo, de los nuevos medios, es decir, a partir de la creación de internet en particular y de las redes sociales en concreto, estamos viviendo en una generación muy diferente. Estamos viviendo una transformación del ámbito de lo público, del ámbito de lo político, de las formas conocidas de participación. De eso los adultos aún no somos conscientes: se transformó el universo de lo político, de lo público y de las relaciones mediadas de participación. Entonces, lo que estamos viendo en este momento, y es parte fundamental de la respuesta, es que estos sujetos en condición juvenil, (así los llamo debido a que el tema de la edad como dije antes pues, ya no es claro) piensan, sienten y actúan en términos colaborativos con una inteligencia colectiva. Actúan en relación con otros, a través de colectivos de los que ellos hacen parte, que no son los colectivos políticos conocidos, que no son los partidos, que no son las instituciones

políticas (parlamentos, concejos, foros, etc.). Los grupos de ellos son para bailar, para cantar, para hacer deporte, para tener relación con la naturaleza, para practicar eso que se llama hoy deportes de alto riesgo, para juntarse simplemente, encontrarse, hacer cosas, algunas de ellas aparentemente banales, insignificantes. Se juntan en el centro comercial porque es el sitio donde se encuentran las chicas: ellas van a que las miren, ellos van a mirarlas, es una vitrina… van a mostrarse, a mirarse, para encontrar un espacio en el cual ellos tienen algo propio. Pero, igualmente, en las redes sociales a través de Twitter, a través de Facebook, en infinidad de espacios en la web, los jóvenes están construyendo espacios de litigio por la palabra. Atención con la expresión: están disputando la palabra. Están creando espacios de ellos, en donde ellos hablan a su modo, con sus palabras, ellos muestran, suben todas las imágenes, todas las canciones, todos los videos, en donde ellos se reconocen y ahí participan (Erazo & Muñoz, 2007). Pero como son espacios que los adultos no vemos, o no nos interesa ver, los adultos pensamos que son sitios de pasatiempo, donde no pasa nada: creemos que en esos sitios están escondidos, agazapados, mejor dicho que ese no es un lugar político. Pero el lugar del litigio por la palabra lo tienen ellos en este momento muy ganado en estos lugares. Y ahí nosotros los adultos no sabemos entrar porque por otro lado somos rechazados. Es decir, yo soy un sujeto que ha sido formado para hablar, yo soy un sujeto de la palabra argumentativa, del discurso. Fui formado para eso, como profesor, como sujeto de la argumentación y del discurso. El papá lo mismo, usa la "carreta", el regaño. Generalmente, los adultos son dueños de un espacio de palabra discursiva, los jóvenes son dueños de un espacio narrativo, mucho más estético, de la sensibilidad, en donde las interacciones no se hacen con argumentaciones y con deliberación.

Tú pregunta está pensando en lo que sucedió en las pasadas elecciones, cuando la ola verde se formó y fue efímera. Es verdad, Bauman tiene ese planteamiento y hay otros autores que siguen pensado lo mismo, que las redes no son espacios serios de deliberación. Pero yo siento que en este momento el problema ya no es exclusivamente de deliberación. O sea, ya no es un asunto de construir discursos y de afirmarlos, porque la "carreta" es en este momento para los jóvenes un espacio vacío, un espacio de hipocresía, de mentira, de farsa. Estamos viendo en este momento la campaña política para la presidencia en Colombia, y eso no parece una campaña política parece un ring de boxeo, más bien una esquina de pandilleros atacándose: eso es lo que estamos viendo. Un sitio de ataques alevosos y groseros donde todo vale: eso es de pandilleros. Y los jóvenes no creen en eso, simplemente eso no es la política, es lo que nos hicieron creer que era la política, los medios de comunicación le juegan a eso, el congreso le juega a eso. A la mayoría de jóvenes eso los convierte en escépticos, entienden que eso no es la política, eso es un espacio de mentira, farsa, hipocresía, engaño, etc. Los jóvenes no le juegan a eso. Entonces, no piensan que es mejor el congreso que los medios masivos; en las redes sociales es donde están los jóvenes hablando de lo que les interesa y les gusta, mostrando las imágenes, burlándose de los políticos, poniendo muchos interrogantes alrededor de todo lo que está sucediendo en el país: eso es hacer política también, de otro modo. Probablemente no está teniendo en este momento trascendencia porque no habrá ningún joven que vaya a ser Presidente de la república. Ninguno. Ni les interesa ser Presidentes de la república, tal vez algunos jóvenes estén interesados en ser congresistas porque al fin de cuentas ahí se gana buena plata, pero los que van a querer estar ahí son los delfines, los hijos de los políticos. Pregunten ustedes aquí a sus estudiantes quiénes creen en la política y en la forma de hacer política y van a encontrarse con eso, con que ellos son descreídos de las formas tradicionales, institucionales, adultas de hacer política. El litigio por la palabra, la disputa por la palabra, la están ganando en sus espacios. Allá ellos hablan, tienen la palabra, no tienen que pedir permiso y dicen lo que quieren y critican todo, y bueno tendrán que pasar algún día a la acción. Pero son formas de acción colectivas pequeñas, no creo que estén interesados en la revolución, creo que la palabra revolución es ya del siglo pasado. Entonces habrá que ver ahora cómo piensan que se va a caer todo este

andamiaje podrido de la política colombiana, qué piensan ellos, cuándo y cómo se va a caer y cuando se caiga qué van a hacer. Pero eso es algo que no sabemos porque el lugar de la palabra, donde ellos hablan y se comunican, nosotros no lo habitamos. Los adultos estamos lejos de ellos. Y, en consecuencia, hay un divorcio y un abismo terrible entre qué piensan los jóvenes y qué piensan los adultos. Seguramente, dentro de dos semanas, cuando sean las votaciones, volveremos a ver que hay un nuevo Presidente elegido, sea el que sea, sea como sea que lo hayan elegido: con farsas, con robos, con ilegalidades, como sea. Los jóvenes seguirán viendo que todo es igual, no ha cambiado, no ha pasado nada y ellos no habrán participado ahí porque tampoco les interesa.

4. Jóvenes y conflicto armado colombiano

M. J. F.: *Profesor, siguiendo con el tema de la política, del orden social, nuestro país en este momento tiene lo que se ha llamado "Diálogos de paz" que realmente son diálogos para lograr la desmovilización de un grupo armado, pero que se le ha querido dar el sentido de lograr la paz. El gobierno del presidente Juan Manuel Santos sostiene en estos momentos unos diálogos con un grupo armado ilegal: con las Farc-EP. Si se logra realmente un proceso de desmovilización de este grupo armado, todos sabemos que el fenómeno del reclutamiento de niños existe y ha existido en Colombia y muchos de ellos ya son jóvenes (Obando, Jiménez & Díaz, 2010). Esto implicaría que en los procesos de desvinculación o desmovilización, dependiendo de la edad, existen jóvenes que podrían ser objeto de estos procesos. Pienso que uno de los objetivos o uno de los temas que deben trabajar las ciencias humanas es este proceso. Proceso que implica jóvenes, que implica no solamente a la psicología, sino que también implica la reflexión por parte de todas las disciplinas humanas. Desde su perspectiva de profesor, desde su trabajo con jóvenes: ¿cómo cree usted que podría ser el aporte que daría la academia, que darían los profesionales al proceso de reintegración, al proceso de desvinculación de estos jóvenes? Partiendo del supuesto de que no se trata simplemente de entregar un arma y al día siguiente regresar a la vida civil. O simplemente creer que son sujetos que no necesitan una historia, que deben hacer como si no fueron lo que fueron y deben tratar de olvidar su pasado: ¿cómo se niega el pasado y se empieza a vivir una vida diferente, completamente nueva?; el sujeto es construido históricamente. La pregunta profesor, es esta: ¿cuál cree usted que es el aporte que pueden dar las ciencias humanas a estos procesos de desvinculación, desmovilización de jóvenes?*

G. M.: Bueno, hay una cantidad de eufemismos cuando se habla de lo que está ocurriendo en La Habana: en Colombia estamos hablando de postconflicto. Yo no creo que el conflicto va a terminar, por otro lado, no es bueno que termine porque hace parte del ser humano, somos seres conflictivos, vivimos en medio del conflicto, el conflicto hace parte de la relaciones entre humanos e incluso de los humanos con la naturaleza entera. Entonces, hablar de postconflicto me parece una forma de nombrar algo que nos quieren vender como si fueran la terminación de la guerra, pero realmente es parte de una campaña política. Es decir, postconflicto no habrá, tal vez haya postguerra, pero yo tampoco creo que sea tan fácil, es decir, si estamos hablando de una guerra que ha durado 50 años, para que haya desmovilización de la guerra se van a necesitar cerca de otros 50 años. Se necesitan muchas generaciones para que finalmente la gente de este país asimile y acepte en su cotidianidad la posibilidad de salir de la guerra, salir del estado de violencia cotidiana en el que nos encontramos. Es decir, no va a ocurrir de inmediato. Santos dice: "en los próximos ocho días se va a firmar el acuerdo" a él le convendría mucho eso. Pero si no es en ocho sino en quince o en veinte o en seis meses, igual se va a firmar un papel y lo que va a pasar después es algo de mucho tiempo, de negociación, de volver a re-educarse, a comprender el mundo de otro modo. Si yo fuera el Papa diría: "a desarmar las almas y las conciencias" porque en el fondo de lo que se trata no es de entregar el revolver o rifle, sino de bajarse de la idea de que el otro es mi enemigo y como es mi enemigo pues la única forma de solucionar el conflicto con el otro es matándolo. Los contratistas del famoso

hacker son fanáticos, fanáticos religiosos que tienen un dios y ese dios dice que hay que matar al enemigo, en este caso la guerrilla. Que sean jóvenes o que sean adultos, que sean de las Farc, o que sean paramilitares no cambia mucho la cosa. Yo no pienso en este momento que la llamada "desmovilización", o como la quieran llamar va a cambiar el país, ¡No! no lo va a cambiar, ni va a cambiar a los jóvenes que salen, ni tampoco a los que están en la guerrilla, ni a los que están en las comunas armados. Este país no va a sufrir un proceso mágico el día que se firmen los acuerdos, eso no va a suceder.

Entonces, ¿qué les corresponde, por ejemplo, a las academias, a los investigadores, a los miembros de la sociedad en general, a las organizaciones, a las ONGs, a la iglesia? Una tarea, que por supuesto es una tarea de largo aliento y de mucha paciencia a largo plazo, es generar la posibilidad del encuentro con el otro. Es decir, lo primero que necesitamos es reconocer que hay otro diferente que piensa diferente. Hay partidos políticos que en estos momentos están diciendo: no podemos aceptar la paz, porque la paz significaría aceptar que esos otros que antes estaban levantados en armas mañana estén en el congreso, no podemos aceptar eso. El tema de la paz no está asociado en Colombia ni al perdón ni al olvido, eso en este país no va a suceder; ni el perdón ni el olvido. De pronto perdón, pero si paga tres años de cárcel. Ese tipo de situaciones implican un cambio de mentalidad; qué podemos nosotros hacer, tú y yo, qué pueden hacer la iglesia, las instituciones, los partidos, empezar por entender de qué se trata y generar un cambio de mentalidad. ¿Cómo se cambia una mentalidad? Porque la pregunta que estás haciendo es esa: ¿Cómo cambiar la mentalidad de los colombianos? ¿Cómo desarmar las conciencias?, cómo entender que el otro puede ser visto como un adversario que piensa diferente, que cometió errores, que efectivamente cayó en situaciones que son denigrantes, incluso que fue un asesino, etc., pero que puede volver a la vida civil, que puede pagar de otro modo sus culpas. Estaban hablando de muchas maneras de pagar las culpas, no solo se pagan las culpas en la cárcel, pero en este país el que no va a la cárcel no pagó la culpa; yo no veo eso claro. Sin embargo, la sociedad colombiana está lejos de poder hacer eso. En esta sociedad se le cobra al otro una mirada y se le cobra a muerte tener la camiseta del equipo contrario; son cuentas que se pagan con venganzas. Creo que bajarse de la idea de poder vivir en un país en el cual la sangre hay que lavarla con sangre, nos va a costar mucho tiempo y va a ser duro hacerlo. Es la tarea que tenemos en este momento los educadores, por supuesto, quienes se encuentran en este momento conscientes de lo que significa construir un nuevo país.

M. J. F.: *Profesor muchas gracias. Ojalá pudiéramos seguir hablando con usted de todos estos temas y seguir aprendiendo de usted, pero se nos ha terminado el tiempo. En nombre de la Universidad Cooperativa de Colombia, la Facultad de Psicología, agradecemos su presencia y esperamos verlo por acá muy pronto.*

G. M.: Gracias a ustedes por la invitación. Yo encantado de poder compartir con ustedes y con los estudiantes. Muy amable.

Lista de referencias

Acosta-Silva, D. & Muñoz, G. (2012). Juventud digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 107-130.*

Alcaldía de Santiago de Cali (2014). *Informe Cali en Cifras.* Cali: Secretaría de Gobierno de Cali, Observatorio Social.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Erazo, E. & Muñoz, M. (2007). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: Interacciones en Pereira y Dosquebradas, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 5 (2), pp. 723-754.*

Focine, Fotoclub-76, Producciones Tiempos Modernos Ltda. (productores) & Gaviria, V. (director) (1990). *Rodrigo D No Futuro*

[Cinta cinematográfica]. Bogotá, D. C.: Focine.

Gergen, K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Ciudad de Guatemala: Odhag.

Habermas, J. (1981a). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social.* Vol. I. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1981b). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista.* Vol. II. Madrid: Taurus.

Hessel, S. (2001). *Indignaos*. Barcelona: Destino.

Jiménez, M. (2013). *Identidad personal desde el socioconstruccionismo.* Tesis de maestría sin publicar. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception (Colin Smith, trans.)* New York: Humanity Press.

Muñoz, M. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas UTP, (37), pp. 69-89.*

Muñoz, M. (2010). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Educación y Ciudad, (18), pp. 19-32.*

Obando, O., Jiménez, M. & Díaz, C. (2010). Subjetividades juveniles en contextos de conflicto armado. En O. Obando (ed.). *Psicología social crítica: aportes y aplicaciones sobre el lenguaje, ciudadanía, convivencia, espacio público, género y subjetividad*, (pp. 211- 248). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Parra, R. (1991). *Ausencia de futuro: la juventud colombiana*. Bogotá, D. C.: Plaza y Janés.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Salazar, A. (1990). *No nacimos pa'semilla: La cultura de las bandas juveniles de Medellín.* Bogotá, D. C.: Cinep.

Verdú, V. & Bauman, Z. (2011, 17 de octubre). *El 15-M es emocional, le falta pensamiento*, El País. Recuperado el 9 de julio de 2014, de: http://politica.elpais.com/politica/2011/10/17/actualidad/1318808156_278372.html

Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

Todas las partes involucradas en el proceso de publicación, esto es, el autor, los revisores (evaluadores, árbitros) y el editor del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, entidad responsable encargada de la publicación de los contenidos, es necesario que se encuentren bajo el mismo "'paraguas" de comportamiento ético. Nuestra declaración de ética editorial se basa en la Guía COPE's de Buenas Prácticas para Editores de Publicaciones.

Decisiones de publicación

El editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es el responsable de decidir qué artículos enviados a la revista deben ser publicados. El editor debe guiarse por las políticas del comité editorial y comité científico de la revista y deberá tener presente los distintos aspectos legales vigentes en materia de difamación, derechos de autor o plagio.

Juego limpio

El editor de la revista podrá evaluar manuscritos en cualquier momento atendiendo únicamente a su contenido intelectual sin tener en cuenta raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad o filosofía política de los autores.

Confidencialidad

El editor y todo el personal editorial no deben revelar ningún tipo de información acerca de cualquier manuscrito que haya sido enviado a la revista para ser revisado. Los únicos con los que podrá intercambiar información será con el propio autor, revisores, asesores editoriales y miembros del comité editorial y del comité científico siempre y cuando proceda.

Divulgación y conflictos de interés

El material inédito enviado a la revista por el autor a través de manuscrito, no deberá ser utilizado en las investigaciones del editor sin el expreso consentimiento del autor del mismo.

Deberes de los Revisores Contribución a las decisiones editoriales

El revisor asistirá al editor de la revista a la hora de llevar a cabo cualquier decisión editorial y
a través de las comunicaciones editoriales con el autor podrá asistir al autor a la hora de mejorar el contenido de su artículo.

Premura

Cualquier árbitro que se sienta no cualificado para revisar cualquier artículo o que sea consciente que le será imposible cumplir con la premura exigida para emitir su juicio, justificará su excusa del proceso de revisión notificándoselo al editor con la mayor brevedad posible.

Confidencialidad

Cualquier manuscrito recibido para ser revisado será tratado con exquisita confidencialidad. No deben ser mostrados, ni su contenido será revelado a nadie que no haya sido autorizado por el editor.

Estándares de objetividad

Las revisiones serán llevadas a cabo de manera objetiva. Las críticas personales vertidas hacia el autor son inapropiadas. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista con argumentos que apoyen sus valoraciones.

Reconocimiento de las fuentes

Los revisores deberán conocer trabajos relevantes publicados que no hayan sido citados por los autores. Cualquier declaración de una observación, derivación o argumento que hubieran sido utilizados previamente deben ir expresados con su cita correspondiente. Un revisor debe también avisar al editor de la revista si tiene constancia de que se pudiera producir cualquier similitud o solape entre un manuscrito en proceso de revisión y otros trabajos ya publicados anteriormente.

Divulgación y conflictos de interés

El revisor deberá mantener de manera confidencial cualquier información privilegiada o idea obtenida a través de un manuscrito en proceso de arbitraje, no pudiendo hacer uso en ningún caso de esa información en beneficio personal. Los revisores no deben considerar arbitrar manuscritos que pudieran entrar en conflicto de interés con su propio trabajo o procesos de competición, colaboración con otros autores con los que tuviera conexión, empresas o instituciones.

Deberes de los autores Estándares

Los autores de trabajos originales de investigación deben presentar una descripción precisa del trabajo realizado, así como una exposición objetiva de su significado. Los datos subyacentes deber estar representados con precisión en el trabajo. Un documento debe tener suficientes detalles y referencias y citas para permitir que otros puedan replicar el trabajo. Afirmaciones fraudulentas o deliberadamente inexactas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

Acceso a información y retención

Se pide a los autores que proporcionen información en conexión con el artículo en revisión, cuya información debería ser accesible públicamente si es posible, y debería en cualquier caso estar preparado para mantener dicha información un período de tiempo razonable tras su publicación.

Originalidad y plagio

Los autores deben asegurarse de que han escrito un trabajo completamente original, y si han utilizado trabajos de otros, éstos deben ser pertinentemente citados.

Publicación múltiple, redundante o concurrente

Un autor no debe en general publicar en más de una revista o publicación manuscritos que describen esencialmente el mismo experimento. La presentación del mismo manuscrito en más de una revista constituye un comportamiento no ético y es inaceptable desde un punto de vista editorial.

Reconocimiento de las fuentes

El merecido reconocimiento del trabajo de otros debe ser siempre considerado. Los autores deben citar las publicaciones que han tenido influencia en la elaboración de su propio trabajo.

Autoría

La autoría debe ser limitada a aquellos que han llevado a cabo una contribución significativa en la concepción, diseño, ejecución o interpretación del desarrollo del trabajo presentado. Todos aquellos que realizaron contribuciones significativas deben listarse como coautores.

Cuando existan otros que hubieran participado en ciertos aspectos puntuales del proyecto, estos deben ser reconocidos por listados como colaboradores. El correspondiente autor debe asegurarse de que todos los coautores y colaboradores han sido pertinentemente incluidos y listados en el proyecto presentado, además de que todos han aprobado la versión final del mismo y están de acuerdo en presentarla para su publicación.

Divulgación y conflictos de interés

Todos los autores deben dar a conocer en su manuscrito cualquier conflicto de intereses que pudiera ser significativo en la interpretación de su manuscrito. Todas las fuentes de soporte financiero del proyecto deben ser dadas a conocer.

Errores en trabajos publicados

Cuando un autor descubra un error significativo o una imprecisión en la publicación de su propio trabajo, tendrá la obligación de notificarse con la mayor premura posible al editor de la revista y ayudará a corregirla o llegado el caso a retirar su publicación.

El Comité Editorial

Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices

All the parties involved in the publishing process, that is, the author, the proof readers (evaluators and arbiters) and the editor of the Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (The Center for Advanced Studies on Childhood and Youth) of the Cinde and the University of Manizales, the organization responsible for publishing the contents, must be under the same "umbrella" of ethical behavior. Our editorial ethics statement is based on the COPE's Guide of Good Practices for Publications Editors.

Decisions of the publication

The editor of the Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (The Latin American Magazine of Social Sciences, Childhood and Youth) is the person responsible for deciding which among the articles sent to the magazine should be published. The editor must abide by the policies of the editorial committee and the scientific committee and he/she must keep in mind the different legal aspects in force in terms of defamation, copy rights or plagiarism.

Fair play

The magazine's editor will evaluate manuscripts at any time solely on the basis of their intellectual content, irrespective of the author's race, gender, sexual orientation, religious beliefs, ethnic origin, nationality or political philosophy.

Confidentiality

The editor and the editorial staff must not reveal any information about any manuscript that has been submitted to the magazine for revision. The authors, proofreaders, editorial advisors and members of the editorial and scientific committees are the only people with whom they will be allowed to exchange information and then only when appropriate.

Diffusion and conflicts of interest

The unpublished material sent by the author to the magazine by means of a manuscript, must not be used in the editor's research without the express consent of the author thereof.

The Proofreaders' Duties

Contribution to the editorial decisions

The proofreader will assist the magazine's editor when the time comes to make any editorial decisions and via the editorial communications with the author he/she will be able to help the author to improve the content of the article.

Deadline

Any arbiter who feels unqualified to revise any article or who is aware that it will be impossible for him/her to meet the deadline demanded to issue his/her judgment, shall justify his/her excuse from the reviewing process by notifying the editor as soon as possible.

Confidentiality

Any manuscripts received for revision shall be treated with the utmost confidentiality. They must not be shown, nor must their contents be disclosed to anyone who has not been authorized by the editor.

Objectivity standards

The revisions must be carried out objectively. Personal criticism of an author is considered inappropriate. The arbiters must express their points of view with arguments that support their appraisals.

Acknowledgement of the sources

The proofreaders shall know the relevant published papers that have not been quoted by the authors. Any statement of a remark, derivation or argument that might have been used previously must be expressed with the corresponding quotation. A proofreader must also notify the magazine's editor if he/she has evidence that there might be any similarities, or overlapping between a manuscript in the process of revision and other papers published previously.

Diffusion and conflicts of interest

The proofreader shall treat as confidential any privileged information or idea obtained from a manuscript in the process of arbitrage, and under no circumstances can this information be used for personal gain. The proofreaders must decline revising manuscripts that might come into conflict of interests with his/her own work or competition processes, collaboration with other authors, companies or institutions with whom he/she might be involved.

The authors' duties

Standards

The authors of original research works must submit a precise description of the work done, as well as an objective presentation of its significance. The underlying data must be represented accurately in the paper. A document must contain enough details and references and quotations to allow others to replicate the work. Misrepresentations or deliberately inaccurate statements are considered unethical, unacceptable behavior.

Access to information and withholding

The authors are asked to provide information in connection with the article subject to revision, whose information should be accessible publicly if possible, and at any rate they should be ready to keep said information available for a reasonable period of time after its publication.

Originality and plagiarism

The authors must make sure that they have written a completely original paper, and in the event that they have used the work of others, the latter must be appropriately quoted.

Multiple, redundant or concurrent publication

An author in general must not publish manuscripts describing essentially the same experiment in more than one magazine or publication. Presentation of the same manuscript in more than one magazine is considered unethical behavior and it is unacceptable from the editorial point of view.

Acknowledgement of the sources

A well-deserved acknowledgement of the work of others must always be considered. The authors must quote the publications that have had an influence on the preparation of their own works.

Authorship

Authorship must be reserved for those who have made a significant contribution in the conception, design, execution or interpretation of the development of the paper presented. All those who made significant contributions must be listed as coauthors.

When there are others who participated in certain specific aspects of the project, they must be acknowledged as collaborators. The corresponding author must make sure that all the coauthors and collaborators have been properly included and listed in the project presented and that they have all approved of the final version thereof and have agreed to submit it for its publication.

Diffusion and conflicts of interest

All the authors must disclose in their manuscripts any conflicts of interest that may have significance in the interpretation thereof. All the sources of financial support must be disclosed.

Errors in published articles

When an author discovers a significant error or an inaccuracy in the publication of his/her own work, it will be his/her duty to notify the magazine's editor as soon as possible and he/she will help correct it or if it comes to it, withdraw the publication.

Editorial Committee

Revisión de similitudes de artículos con otros documentos en la web

Cuando los autores suben sus artículos al sistema editorial en línea de la revista (Open Journal System) para ser publicados en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, declaran que estos son inéditos en su totalidad o en parte y que no han sido presentados para su publicación en otro sitio. Para verificar este punto, la revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen; esta búsqueda es respaldada también por los programas antiplagio Cross Check y Viper.

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdis-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Maniza les, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

- La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:
    1) **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
    2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
    3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
    4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
    5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
    6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
    7) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidd científica de referencia.

- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.
- Sistematizaciones de trabajo realcionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Los artículos deben ser subidos al Open Journal System de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatros ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
  - Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato Nº 116/2002). Realizada entre febrero del 2000 y septiembre de 2002.
  - Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "Hermenéutica cultural de la salud", presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.
  - Este artículo hace parte del proyecto denominado "Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo", financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.
  - Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, "Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá", Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.
- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica.

Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván
González** Cargo en
la institución.
Universidad Nacional de Colombia
** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor invitado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: jivangonzalez@cable.net.co

- **Resumen:** Se requiere también un resumen en español del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de esta Guía para autores. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

  Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:
  - Debe ser ANALÍTICO.
  - Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
  - Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
  - Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
  - Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
  - NO debe tener referencias bibliográficas.

  En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.
- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas de un Thesaurus e indicar el nombre del mismo.
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor experto en el campo social.
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábiga. Ejemplo:
  - -1. Introducción.
  - -2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada.
  - -3. El paradigma de Samuelson.
  - -4. Alternativas de la visión samuelsoniana.
  - -5. Políticas públicas, niñez y juventud.
  - -6. Conclusiones.
  - - Lista de referencias.
- **Extensión:** Los artículo deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se

mencionan en el texto, y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como "la tabla siguiente" o "el gráfico anterior", pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro deltextoenellugarrespectivo.Losdiagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con "Figura:" y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a "copyright" u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como "la figura siguiente" o "la figura anterior", pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión (sexta en español o posteriores), que es el "sistema de apellido (fecha)", el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida de una coma, un espacio, una "p" (si son varias páginas, "pp"), un punto y un espacio. Por ejemplo:

  … como se explica en Rogoff (1993).
  … como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).
  … como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).
  … en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

  – En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.
  – La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.
  –
- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por "copyright", los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.
- Una vez instalado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la "Cesión de Copyright" a la revista en caso del artículo ser aprobado para supublicación. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeradas de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es: http://revistaumanizales.cinde.org.co/ index.php/Revista-latinoamericana/ index Dirección contacto de la revista: revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas la referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leido.

Libros con un autor o autora:
Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:
Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último *se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.*

Capítulo en libro editado:
El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia "Ed." si es un editor, "Eds." si es más de uno, "Comp." o "Comps." si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última *páginas del capítulo (se abrevia "pp." para "páginas", y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.*

Artículo en Revista:
El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir "vol."), coma en letra cursiva, primera y última *páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del*

fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábiga y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone "n." y el número en numeración arábiga en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc.. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor ("Ed." entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, "Ponencia presentada en", el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, "Tesis para optar al título de", el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral no publicada", con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral publicada en", con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes "[Versión electrónica]" después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista "[Revista virtual]". Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final "Consultado el", la última *fecha en que se consultó dicha página (en el formato "[día] del [mes] del [año]"), espacio, "en el URL", espacio, y el URL completo comenzando con "http//" de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).*

Guia para os autores e autoras*

- A Revista Latina Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é uma publicação semestral indexada no Índice Nacional Bibliográfico Publindex de Colômbia e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal razão a Revista recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

  1) **Artigo de investigação científica ou tecnológica**. Documento que apresente, de forma detalhada, os resultados originais de projetos já finalizados de investigação. A estrutura geralmente usada contém quatro seções que o autor considera importante:
  Introdução, metodologia, resultados e conclusões.
  2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação concluída, de uma perspectiva analítica, interpretativa ou críticas do autor, em um tópico específico, utilizando fontes originais.
  3) **Artigo de revisão**. Documento que apresenta o resultado de uma investigação concluída onde esses resultados são analisados, sistematizados e que integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, em um campo da ciência ou tecnologia, com o propósito de dar conta dos avanços e as tendências do desenvolvimento. Este caso se caracteriza pela
  apresentação de uma revisão cuidadosa bibliográfica de pelo menos 50 referências.

- A Revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos cientistas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças, as meninas e o jovem.
- Sistematizaçao dos postos de trabalho relacionados com crianças e jovens e publica entrevistas com pensadores nestes domínios.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos é da responsabilidade exclusiva dos autores.
- A remessa de um artigo para esta Revista supõe o compromisso por parte do autor de não submeter o mesmo, de modo parcial ou completo, nem sucessivamente ou simultaneamente, para outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração desta Revista por meio de comunicação escrita.
- As contribuições podem ser escritas no espanhol, inglês, português ou francês.
- Os artigos devem ser enviados para o sistema Open Journal System. Os artigos publicados na revista sao livremente disponíveis e devem ser citados como referencia aparece no artigo.
- Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palabras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata (dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação, ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:

  * Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato Nº 116/2002). Realizado entre fevereiro de 2000 e setembro de 2002.
  * Este artigo é uma síntese da investigação denominada "Hermenéutica cultural de la salud", apresentada pelo autor para obtenção do título de Doutor em Ciências Sócio-sanitarias e Humanidades Médicas,

Universidade Complutense de Madri, 2003. Financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Acta 019 de 23 de setembro de 1999. Realizado entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

* Este artigo faz parte do projeto denominado "Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo", financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saude Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-04. Realizado entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.
* Este artigo se deriva de um estudo de maior escala, "Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá", Código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título (no mais de 12 palavras) vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

  Jorge Iván
  González** Posiçao
  na instituiçao.
  ** Filósofo da Universidade Javeriana, máster em economia da Universidade de Los Andes, Doutor em Economia da Universidade de Lovaina (Bélgica), Professor da Universidade Nacional. Professor convidado ao Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud do Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde e da Universidad de Manizales. Correio electrónico: jivangonzalez@cable. net.co

- **Resumo:** Se requer também um resumo em espanhol do artigo, máximo de 130 palavras para artigos resultados de investigação e inovação finalizada, e para artigos que não são resultado de investigação finalizada e os teoricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizada são do tipo 1, 2 ou 3 que aparecem na informação geral desta Guia para autores. Este resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de sínteses e informações e permite indicar e recuperara o artigo.
  Deve-se ter em conta também os seguintes aspectos do resumo, em caso de que o artigo seja resultado de investigação e inovação finalizada:
  – Deve ser ANALÍTICO.
  – Deve mencionar os OBJETIVOS principais da investigação.
  – Deve mencionar o ALCANCE da investigação.
  – Deve mencionar a METODOLOGÍA empregada na investigação.
  – Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSOES da investigação.
  - NÃO deve ter referências bibliográficas.
  Em caso dos artigos que não são resultado de investigações finalizadas e os teoricos o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento no artigo. Deve ter menos de 130 palavras e dizer no inicio que tipo de resumo é: 1. Analítico ou 2. Descritivo.
- Os artigos deveriam ter um máximo de 7.500 palavras incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página, com o estilo automático do Word para as notas ("Texto ao pé de página").
  Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo

abreviado), em negrito, com numeração árabe. Exemplo:

1. **Introdução. 2. O método da economía: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. 3. O paradigma de Samuelson. 4. Alternativas à visão samuelsoniana. 5. Políticas públicas, infância e juventude. 6. Conclusão. Lista de referencias.**

- A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar numerados contínua e com um subtítulo que começa com "Quadro Nº ": (ou "Gráfico Nº":) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como "o quadro seguinte" ou "o gráfico prévio", porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referencia.
- Os quadros e gráficos devem vir acompanhados das fontes de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldade a origem dos dados. Também deveria ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por frases que antecedem como "o quadro seguinte" ou colocadas após do mesmo "o gráfico prévio", porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico em um lugar longe da referencia.
- Quando no artigo são incluídas fotografias ou ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com "Figura Nº: "e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a "direitos autorais" ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de "a figura seguinte" ou "a figura prévia", porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referencia.
- Nou podem ser incluídos anexos, ao término do texto do artigo, ao final de artigo vai, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A, quarta edição ou posteriores, ou seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma referencia textual, se agrega após a data a página respectiva, precedida por uma vírgula, um espaço um "p" (se são várias páginas, "pp"), um ponto e um espaço.

Por exemplo:

…como está explicado em Rogoff (1993).

…como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).

…como é afirmado expressamente por
Rogoff (1993, p. 31).

…nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., sexta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrónico que se encontra ao final da Revista.
- No caso do autor (es) utiliza material protegido por "copyright", os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em principio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma referencia com 500 palavras ou mais, requer autorização previa por escrito do titular do direito.
- A revista, com o consentimento do autor ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para dar ao artigo a maior claridade, precisão e coerência possível. Conseqüentemente, se recomenda aos autores que escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, realizando parágrafos homogêneos e claros e procurando utilizar os signos de pontuação de maneira precisa. Por favor, evitem as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; essas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores se fadiguem e percam o incentivo para ler o seu texto.
- Uma vez aprovado o artigo para publicação, todos os autores devem assinar o acordo de "Cessão de Copyright" previamente à publicação do artigo. O texto de acordo será retornado aos autores pelos editores. Esse acordo de cessão permite aos editores proteger o material em nome dos autores, sem que estes renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e distribuição do artigo, incluindo as separatas, as reproduções em fotocópias, em microfilme, ou de outro tipo, assim como as traduções.
- As provas de impressão serão enviadas ao autor, e devem ser devolvidas dentro dos 10 dias seguintes a seu recebimento. As correções devem limitar-se a erros de digitação. Não se aceitarão novas linhas, frases ou parágrafos. As correções simples podem enviar-se pelo correio eletrônico (e-mail), indicando a página e a linha que deve ser modificado nas páginas da prova gráfica.
- Os autores, quando sejam menos de três, cada um receberá 5 exemplares de cortesia do número da revista na qual tenha sido publicado o artigo; entretanto, quando sejam três ou mais, cada um receberá três exemplares.
- Os artigos serão submetidos a uma avaliação anônima de pelo menos dois consultores. Uma vez avaliado o documento proposto, o autor ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajuste. Contarão com um prazo de 15 dias para retornar o artigo devidamente revisado. Após o julgamento dos primeiros avaliadores o dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.
- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com

as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.

- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir:
  http://revistaumanizales.cinde.org.co/ index.php/Revista-latinoamericana/ index Dirección contacto de la revista: revistaumanizales@cinde.org.co

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

Os modelos apresentados a seguir exemplificam formato de referências no estilo APA. Para maiores esclarecimentos sobre Normas da APA deverá ser consultado o livro Publication Manual of the American Psychological Association (6ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/ normalizaçãodereferenciasAPA.pdf

http://www.lib.usm.edu/research/guides/ apa.html

http://dianahacker.com/resdoc/social_ sciences/intext.html

Livros

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito "e outro" (em inglês, "et al.").

Livro no Todo

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

Capítulo em livro publicado

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, punto, espaço, nome da revista "Em" ", espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, virgula, entre parêntese se eles estão publicando ou compiladores (o "Ed é abreviado." se é editor, "Eds." se é mais que um, "Comp." se é um ou "Comps." se são mais compiladores), virgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo ("pp" é abreviação usada para "páginas", e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

Capítulo de Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

Artigo em revista

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista

em letra itálica, virgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever "vol."), virgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista tem um título bem parecido com outras ou não é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca "n." e o número em numeração árabe em letra normal.

Artigo de Periódico

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. Ano do periódico). Título: subtítulo se houver do artigo. Título do periódico, vol (número), paginação sem pp.

Williams. C. (2003). Counselling psychologists' reflections. , 4(3), 13.

Livro ou relatório de alguma instituição

O nome da instituição não é abreviada nem são utilizadas siglas, a menos que o nome habitual da instituição já seja um acrônimo, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição vai um ponto. Se é um ministério, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4td ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

Dicionários ou enciclopédias

Primeiro nome do autor ou editor ("Ed." Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, "Palestra apresentada em", o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological an Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

Soares, J. A. (2003). ***Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora*** **à base** ***de hidróxido de cálcio.*** *Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. São Paulo.*

Documentos em meio eletrônico

Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.

Artigo publicado em periódico eletrônico

Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado en data, Nome do banco ou da base de datos onde o artigo foi recuperado: URL.

Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ciência da Informação Online, Brasília, v.31(2). Disponível em: <www.ibict.br/cionline> Acesso em 30 nov. 2002.

Guide for Authors

The ***Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth*** is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles**: Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The ***Journal*** also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

Systematization of work related to children and youth and publishes interviews with thinkers in these fields.

The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The submitting of an article presupposes a commitment of publishing it in the ***Journal.*** It should not be submitted partially or fully to another entity for publication without a previously written letter of withdrawal from this ***Journal.***

Submissions to this ***Journal*** are accepted in the Spanish, Portuguese, English or French languages.

All the submissions to this ***Journal*** have to be sent electronically in one or more attachments written in WORD for WINDOWS and have to meet the following criteria:

1- All article (types 1,2 and 3) have to come with the first page un- numbered, with the title of the article and the author/s name/s followed by
2 or more asterisks (depending on numbers of authors), indicating one or more footnotes in which the character of the research (type of article: 1, 2, or 3), funding sources, beginning and completion dates, or as ongoing research, are stated.

- **Abstract:** Theoretical articles, those resulting from completed research and innovation and articles that do not result from a completed research, require an abstract in Spanish, with maximum 130 words. Articles resulting from completed research and innovation are of type 1, 2 or 3, as stated in the general information part of this Guide for authors. This abstract is a complete summary that uses synthesis and information which allows to index and retrieve the article.
  The following aspects must be taken into account in the abstract, in case the article results from completed research and innovation:
  – It must be ANALYTICAL
  – It must mention the MAIN goals of the research.
  – It must mention the SCOPE of the research.

– It must mention the METHODOLOGY implemented in the research process.
– It must mention the main RESULTS and CONCLUSIONS of the research.
– It must NOT have bibliographic references. In case of theoretical articles and those which do not result from a completed research, the abstract must express the contents developed in the article synthetically, clearly and precisely. It must be less than 130 words and express the type of abstract it is at the beginning; 1. Analytical or 2. Descriptive.

The length of articles is 7.500 words. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words)and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.
Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes. Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials will be required. Moreover, their distinct place in the text ought to be noted.
Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 6rth or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the ***Journal.*** Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the ***Journal*** may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the ***Journal*** on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place were they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the ***Journal*** in which their article appeared. Three and more authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the articles could be re-sent to other evaluators to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed

about the details of the review, the recommended changes, corrections and proofs.

The articles published in the journal are freely available.

Items must be uploaded to the Open Journal System at:
http://revistaumanizales.cinde.org.co/ index.php/Revista-latinoamericana/index

* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnologia de Colombia), a government agency which controls scientific and technological pulications and sets national standards for s.ame. (?)

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

TÍTULO: _____

¿EL ARTÍCULO ES INÉDITO Y NO HA SIDO PUBLICADO EN SU TOTALIDAD O PARCIALMENTE EN NINGÚN OTRO MEDIO?:

_____

_____

INTERÉS DELARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y, en general, internacional?).

_____

_____

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

TIPO DE ARTÍCULO: Marque con una X a qué tipo de artículo corresponde de los que aparecen a continuación:

1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:

2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:

3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:

4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:

5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:

6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:

7) **Documento de reflexión no derivado de investigación**:

COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo problémico específico, de interés y actualidad? ¿Contribuye significativamente a enriquecer ese campo? ¿Refleja un conocimiento y utilización adecuados, no necesariamente exhaustivos, del trabajo anterior en ese campo en general, y en particular en el tema específico desarrollado?).

_____
_____

RESUMEN: (¿El resumen del artículo sintetiza con exactitud lo planteado en el documento, es claro, coherente, sucinto y tiene menos de 130 palabras?)

Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada, se clasifican en los siguientes tipos:

1) **Artículo de investigación científica y tecnológica:** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
2) **Artículo de reflexión:** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3) **Artículo de revisión:** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de

desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizadas con base en la tipología expuesta anteriormente:

– Debe ser ANALÍTICO.
– Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
– Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
– Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
– Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación e innovación deben cumplir con los requisitos mencionados en la pregunta inicial y deben precisar al inicio del resumen de qué tipo son:
1) Analítico ó 2) Descriptivo.

¿Cumple el artículo con los requisitos anteriores?

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave tomadas de un "Thesaurus" nacional o internacional?). Marcar SI o NO.
SI _____
NO _____
¿Las palabras clave son adecuadas?, ¿se requiere alguna otra palabra clave?

_____

_____

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan?)

_____

_____

EXTENSIÓN: (¿El artículo es preciso, concreto, usa economía de lenguaje y tiene menos de 7500 palabras?)

_____

_____

INTRODUCCIÓN : (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?).

_____

_____

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógica y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?).

_____

PRECISION Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?).

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?).

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son suficientes,
actuales, pertinentes? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA?).

EXTENSIÓN: ¿El artículo tiene menos de 7.500 palabras?

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea).

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una X en uno solo de los cuatro renglones).

_____ El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales)

_____ El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.

_____ El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.

_____ El texto NO es publicable en la Revista

CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN SIMULTÁNEA

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo _____
_____cuyo autor(es)
Garantizo que el Artículo no ha sido publicado antes y que he obtenido permiso del titular del derecho de autor para reproducir en el Artículo y en todos los medios el material que no es propio, que el Artículo no contiene ningún planteamiento ilícito y que no infringe algún derecho de otros.
No obstante lo anterior, como Autor conservo los derechos morales y comparto los patrimoniales con la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, la cual puede reproducir el artículo en sus páginas y en otros medios en los que ella haga los contactos, sin limitación en el tiempo o número de ejemplares, con la condición que me identifiquen como Autor(es) del Artículo y sin alterar el texto del artículo publicado sin el consentimiento del Autor(es).
La novedad y originalidad del artículo siempre será para la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD y se debe citar siempre la fuente de publicación cuando sea referenciado en otros medios por parte del autor(es) y otras personas que lo incluyan en sus textos. Así mismo como Autor(es) podremos utilizar después de la publicación en la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD todo o parte del Trabajo en un libro del Autor(es) o en una colección de trabajos del autor(es). Manifiesto igualmente que el contenido de este artículo ha sido revisado y aprobado por todos los autores y manifiesto(amos) que estoy(amos) de acuerdo en su publicación.
En caso de que por gestiones o convenios la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD perciba algún tipo de ingreso económico por cuenta del artículo que autorizo a publicar, cedo las regalías que se obtengan de estas publicaciones exclusivamente para fines editoriales de la revista. En ningún momento los recursos que se perciban por este motivo pueden ser utilizados como lucro por parte de alguna de las personas o instituciones que participan como editores de la revista y exclusivamente serán asignados a fortalecer procesos que redunden en cualificar el trabajo académico y editorial que realiza la Revista.

Firma: (colocar aquí la firma escaneada)

_____

NOMBRE AUTOR: …
Documento de identidad: Tipo:… **Número:…**
FECHA: …

LÍNEA: COGNICIÓN-EMOCIÓN Y PRAXIS HUMANA

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades" invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:
Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
Temáticas relacionadas con la Neurociencia cognitiva.
Cognición y sueño.
Sociedad, Cognición y Emoción
Cultura, Cognición y Emoción
La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
El desarrollo Cognitivo y Emotivo
El Movimiento y la Cognición.
En conclusión, el objeto de estudio de la línea es la relación cognición – emoción y su aplicación a los diferentes escenarios humanos. La línea de investigación por ser un proceso dinámico puede cambiar sus tendencias dependiendo de los proyectos que en ese momento se realicen.

Nuestra corta historia

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.
Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.
En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.
Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.
Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando la posibilidad de transitar de la cognición individual a la colectiva, de los paradigmas de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo en la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad. Se ha decidido cambiar el nombre de la Línea por COGNICION-EMOCION Y PRAXIS HUMANA, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

Tesis doctorales e investigaciones concluidas

- Las habilidades investigativas en los niños y las niñas de 5 a 7 años.
- Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención, y aportes a la modelación neuropsicológica de la relación entre factores involucrados en el trastorno.
- Modelos de argumentación en genética.
- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.

Proyectos de investigación en proceso

- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Buling.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.
- Relación entre alteraciones de pensamiento y conducta antisocial

Publicaciones recientes

- Vasco Uribe, C. E. (2006a). *Didáctica de las matemáticas. Artículos selectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 958822685-6 (150 pp.).

- - - - - (2006b). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), n. 24, 33-41. ISSN 0121-2494.
- - - - - (2007f). La cronotopìa o la matematica dello spazio-tempo, prima e dopo la metrica. *La Matematica e la sua Didattica (Bologna), 21*(4), 455-470. ISSN 1120-9968.
- - - - - (2007c). Historical evolution of number systems and numeration systems: Psychogenetic, didactical, and educational research implications. In E. Teubal, J. Dockrell, and L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 13-43). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. ISBN 90-77874-77-1.
- Vasco Uribe, C. E. y Henao López, G. C. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larreamendi-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Ciencias Sociales-Ceso-Departamento de Psicología. ISBN 978-958-695-350-4.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Tamayo Alzate, Oscar Eugenio (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. Revista Educación y Pedagogía*, v. XVIII*, N° 45, 37-49. ISSN 0121-7593
- - - - - (2006) La reflexión metacognitiva. *Novedades Educativas*. Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. N° 192. ISSN 0328-3534
- - - - (2007). High-school student's conceptual evolution of the respiration concept from the perspective of Giere's cognitive science model. *International Journal of Science Education, v. 29*, n. 2, 215-248.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: Ética, política y ciudadanía, ISBN: 978-958-665-137-0, Vol. , págs: 9 - 22, Ed. Siglo Del Hombre.
- Restrepo, F y cols. (2011) Modulación del componente P300 de los potenciales evocados en un grupo de niños colombianos con trastorno de atención – hiperactividad. Acta Neurológica colombiana, ISSN 0120-8748, Vol 27, n 3, pag 146-153.
- Moscoso, O.,Restrepo, F. Y col. (2010. Uso de Potenciales relacionados a eventos cognitivos (PRES) en el doagnóstico del Trastorno por Deficit de Atención e Hipractividad (TDAH). Neurociencia y Cognición en Anfora. ISSN 0121-6538, Año 17 No 28, PAG 35-51.
- Gil, L., Tamayo, L. Restrepo, F. Y cols. (2009) Caracterización de la onda P300 en pacientes colombianos con diagnóstico de Esquizofrenia. Revista colombiana de Psiquiatría, vo, 38, No 3.
- Tamayo, L., Mosocoso, O. Restrepo, F.(2010) Potenciales evocados en dos casos de esquizencefalia de borde abierto. Acta Neurológica colombiana, ISSN 0120-8748, vol 26, No 3.

Publicaciones en preparación de libros

Habilidades científicas en niños y maestros.
Compilación de artículos escritos por estudiantes del doctorado.
Formación y evolución de conceptos científicos
Diseño de ambientes educativos para la enseñanza de las ciencias.

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
- Procesos investigativos en Neurociencia cognitiva
- Cognición y sueño.
- Sociedad, Cognición y Emoción
- Cultura, Cognición y Emoción
- La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
- El desarrollo Cognitivo y Emotivo
- El Movimiento y la Cognición

Participantes de la línea

- Francia Restrepo de Mejía, Médica Fisiatra, Co-directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, CINDE-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Carlos Eduardo Vasco Uribe, Codirector de la Línea, Magíster en Física y Doctor en Matemáticas de Saint Louis Univerity.
- Oscar Eugenio Tamayo, Codirector de la Línea, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Colombia.
- Egresados: Dora Cardona, Juan Bernardo Zuluaga, Rodrigo Rodas, Luz Elena Patiño, Francia Restrepo de Mejía.
- Participantes: Gloria Isaza, Ligia Inés García, Luz Marlén Durán, Maria Inés Menjura, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Adonilso Julio, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo y el semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de éste Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
francia46@gmail.com
otamayoa@yahoo.com

LINEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANIA

La línea Infancias y ejercicio de la ciudadanía se encuentra adscrita el grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A1 (Colciencias) y con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralia*, Categoría B (Colciencias). Invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en la línea.

Este espacio académico se constituye en escenario de reflexión e investigación cuyo objeto es comprender el proceso de configuración de la infancia alrededor de cuatro ámbitos de análisis: construcción social; subjetividad infantil; saberes sobre los niños y las niñas; gobierno de la infancia. La pregunta por las infancias y la subjetividad responde al carácter situado y contextual de estos sujetos, dado que si se asume la infancia como construcción histórico-cultural, entonces se requiere investigar su devenir en el marco de la experiencia moderno- colonial de América Latina y el Caribe. Por esta razón, es necesario indagar las diversas formas como estos sujetos transitan la niñez, especialmente, frente a las modificaciones socio-culturales, políticas y económicas de la región y el país en las últimas dos décadas.

En coherencia con lo expuesto, está línea de investigación también se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica y la construcción democrática. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- "Programas de formación y evaluación de competencias ciudadanas en zonas de conflicto interno colombiano: Análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos". Aprobado en la convocatoria N° 518-10. Financiado por ICFES-COLCIENCIAS.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias).
- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud))
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cofinanciada por Colciencias).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Tesis doctoral concluida, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud).
- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- El enfoque de derechos humanos para la inclusión social de niños y niñas con discapacidad (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas". (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Algunas publicaciones de la línea

- El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en Justificaciones morales. Marieta Quintero Mejía, Carlos Valerio Echavarría Morales y Eloísa Vasco. En: Investigación acción y Educación en Contextos en Pobreza. Un homenaje a la Vida y Obra del maestro Fals Borda. Bogotá: Universidad de la Salle. 2007.

- Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. Acta Colombiana de psicología, Agosto del 2007. Indexada. Elaborado con Eloísa Vasco Montoya. ISSN 0123-9155
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Montoya, E., Alvarado, S. V., Echavarría, C. V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. 1 ed. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. v. 1. p. 212.
- Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2006). Justificaciones de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta colombiana de psicología.* V 9, Nº 1, 51-61
- Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. Revista Científica Universidad Distrital, 2005. Revista Científica. Universidad Distrital. No 7. Revista Indexada con Carlos Valerio Echavarría y Eloisa Vasco Montoya. ISSN: 0124-2253
- "Las dimensiones pedagógicas, éticas y políticas en los procesos de formación en valores" En: Vicente García Marzá y Elsa González (coord.) *Entre la ética y la política: éticas de la sociedad civil. Actas del XII Congreso de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política.* Castellón de La Plana, Universitat Jaume I. (2003) (Con Marieta Quintero)

Publicaciones en preparación

Libros

- Formación ético-política. Estudios teóricos y empíricos.
- Formación en competencias ciudadanas: estudio crítico.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia.

Capítulos de libro

- La investigación en ética y moral desde una perspectiva cualitativa.

Artículos

- Sensibilidad moral en asuntos de justicia en un grupo de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados.
- Justificaciones acerca de la justicia en un grupo de niñas y niños provenientes de dos contextos de una ciudad de la zona andina de Colombia.
- Educación moral: una mirada desde los criterios y los enfoques de formación ético-moral.

Temas para la recepción de nuevas propuestas de investigación

- Memoria y ejercicio ciudadano.
- Inmigración y praxis política
- Género y ciudadanía.
- Derechos humanos y espacio político.
- ciudadanía, multiculturalidad y pluralismo.
- Formación en competencias ciudadanas.
- Relaciones entre ética, política y sociedad civil.
- Responsabilidad social y moral en el ejercicio de la ciudadanía.
- Inclusión-exclusión y reconocimiento.
- Sentimientos e identidad moral y política.
- Justificaciones y narrativas en diversos contextos socio-culturales y políticos.
- Educación moral y formación en valores.

Grupo Académico

- **Directora de la Línea:** Marieta Quintero Mejía. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- **Docente**: Alexander Ruíz Silva, profesor de la línea. Doctor en Ciencias Sociales FLACSO –Argentina-.
- **Docente**: Juan Carlos Amador, profesor de la línea. Doctor en Educación.
- **Egresados**: Carlos Bolívar Bonilla Baquero, Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo.
- **Estudiantes**: Ana María Restrepo, Myriam Oviedo, Karime Ulloa, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, Diana González, María Teresa Matijasevic, Marcela Hernández, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo y Yuriam Lida Rubiano.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
marietaqmg@gmail.com

LÍNEA: CRIANZA, FAMILIA Y DESARROLLO

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Crianza Familia y Desarrollo", perteneciente al grupo de investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea.

En este espacio académico entendemos el desarrollo del niño, la niña y los adolescentes, como el resultado de múltiples procesos biopsicosociales tanto individuales como colectivos, que se llevan a cabo en contextos socioculturales plurales en los cuales juegan un papel fundamental ellos y ellas como sujetos activos de su propio desarrollo, así como los agentes sociales cuya misión es velar por la garantía de las condiciones plenas para el despliegue de las potencialidades humanas durante la infancia y adolescencia, tales como los padres y madres; otros miembros de las familias, los educadores, las comunidades y demás miembros de las colectividades, instituciones y organizaciones sociales. En este entramado, se destaca el papel del vínculo humano en los procesos de humanización del sujeto desde la primera infancia, emergiendo como categoría transversal en las tesis doctorales que han abordado temáticas como las pautas y prácticas de crianza, las competencias parentales para la crianza, las conductas prosociales de los niños y niñas, entre otras formas de actuación de los sujetos en interacción.

Las formas como se desarrollan estos procesos tienen un *origen cultural y socioeconómico*, y toman diferentes matices o expresiones con la influencia de *variables de tipo étnico, geográfico y cultural* inmersas dentro del *marco sociopolítico* en que nacen, crecen y se desarrollan los niños y sus familias. La dimensión cultural de la crianza y de las formas familiares, le permiten a los miembros de la línea interesados en esta perspectiva, ampliar sus horizontes investigativos hacia las dimensiones simbólicas de sus objetos de estudio.

La familia como grupo humano y social, se entiende, más allá de lo estructural, desde la diversidad de las formaciones familiares que se han dado históricamente, y que emergen hoy como expresiones de lo plural, de lo intercultural, conservando en esta diversidad sus funciones esenciales en cuanto al cuidado y atención de las necesidades fundamentales del desarrollo de los niños y niñas, y de los miembros que la componen, en relación con el medio social en el cual está inmersa, afectándolo y afectándose por los procesos sociales más amplios.

El Enfoque de la línea

a. Un enfoque de derechos en el cual se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de los mismos, quienes requieren de la protección integral de sus familias, del estado y la sociedad, para la garantía de su desarrollo pleno, creando entornos protectores y dinamizadores de sus capacidades y potencialidades.
b. un enfoque diferencial de etnia, de género y territorial con el cual se reconocen las especificidades de los procesos de crianza en los distintos grupos humanos, en los distintos territorios los cuales deberán estar siempre amparados por la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia y por la meta de cerrar la brecha de inequidad entre hombres y mujeres.
c. Una perspectiva ecológica contextual del desarrollo del niño, la niña y los adolescentes que lo considera *dentro y en interacción constante con su entorno*.
d. Se asume el desarrollo infantil desde una mirada integral. *La línea* entiende al niño, la niña y el adolescente como un todo *multifacético, con* diferentes dimensiones en su desarrollo.
e. Reconoce la existencia de una fuerte interrelación en el desarrollo del ser humano entre la maduración con su componente genético; (herencia, factor biológico) y la influencia del contexto, considerando el desarrollo como producto de esta interacción.
f. Enfoque inter y transdisciplinario: Entendemos que el estudio de las influencias de diverso tipo sobre los procesos de crianza y sobre el desarrollo del niño, así como el rol de los diferentes actores y del contexto que las influencian, solo podrán ser exploradas desde un enfoque interdisciplinario *y transdisciplinario*.
g. En el enfoque de la línea se hace un reconocimiento *a la influencia del medio en el desarrollo infantil*, pero también se tiene en cuenta el *bagaje* filogenético y ontogenético *que el niño aporta a la interacción entre él y su medio,* como individuo que entra en interacción con sus circunstancias.
h. El último elemento se refiere a un enfoque interaccionista propuesto que estudia la influencia de los procesos de crianza en el niño de una manera *bidireccional*, que considera que el niño *no es un "recipiente" objeto de sus circunstancias sino que ejerce una influencia en este.*

¿Cuáles son los temas en los que nos interesa recibir propuestas de investigación?

- Los *influencias de los contextos y los escenarios en los cuales se dan los procesos de crianza sobre el desarrollo infantil y del adolescente* : el ambiente familiar, las condiciones socioeconómicas y los ambientes comunitarios y sociales
- El *rol de los diferentes actores* que ejercen influencia a través de los procesos de crianza en el desarrollo infantil y del adolescente.
- Los procesos de crianza en *diferentes ambientes socioculturales* y su impacto en el desarrollo en la niñez y la adolescencia.
- La *formación de actitudes y valores* en niños, niñas y adolescentes en su relación con los ambientes en que ellos se desarrollan.
- Los *cambios* que tienen lugar en el contexto social colombiano y en la familia, que influyen sobre los procesos de crianza y el desarrollo de niños/asen especial en relación con fenómenos sociales actuales como la violencia y el desplazamiento.
- *Situaciones diferenciales de etnia, discapacidad, género* en los procesos de crianza, y desarrollo infantil, del adolescente y el joven.
- *La subjetividad* y sus configuraciones en las dinámicas familiares y sociales relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil.

- *El papel de las instituciones* en los sistemas vinculares del niño, niña y adolescente con su familia y el entorno social más amplio.
- El diseño, implementación y evaluación de *proyectos que exploren diferentes modelos para el trabajo con los padres y las comunidades*.

¿Qué proyectos de investigación hemos desarrollado?

- Evaluación de un programa de prevención de violencia en niños escolares en Bogotá, Manizales y Medellín, realizado por la Cruz Roja de Juventud Colombiana. PREAL/BID. Terminado en 2005.
- Proyecto de investigación sobre creencias, conocimientos y prácticas sobre convivencia/agresión y sexualidad en adultos significativos de niños y niñas de 3 a 6 años, en las ciudades de Manizales, Pasto y Tunja. En elaboración, finalizada primera etapa. Realizado por un equipo de participación de estudiantes del Doctorado, y dirigido por la directora de la línea.
- Evaluación de un programa de formación de agentes educativos, para el desarrollo de comportamientos prosociales y la sexualidad sana en niños y niñas de 3 a 6 años. Elaborado para el ICBF (Programa Haz Paz).
- Relaciones entre el perfil cognitivo de los padres, los estilos parentales y el desarrollo emocional de sus hijos en la Ciudad de Medellín.
- Características organizacionales, funcionales e histórico evolutivas de Familias en situación de Desplazamiento forzado en Risaralda.

¿Qué proyectos de investigación están en realización?

- Estilos de socialización utilizados por los padres, madres y cuidadores, y su relación con el desarrollo de competencias sociales de niños, niñas y jóvenes en dos contextos sociales: uno urbano de violencia y conflicto armado y otro rural.
- Pautas de crianza en comunidades indígenas del Perú.
- Influencia de la crianza en el comportamiento prosocial de niños en edad escolar en familias de dos grupos: estratos 2, 3 y 4,5 en Bogotá
- La relación Afectiva entre padres o y sus hijos menores de 2 años y su asociación con las practicas de cuidado y el estado nutricional de los niños y niñas en familias de Ventanilla – Callao- Perú.
- Formas y Patrones de Crianza en la Sociedad Contemporánea
- Competencias Parentales, los recursos comunitarios y su relación con el desarrollo de capacidades resilientes en niños y niñas víctimas de la violencia en el departamento de Sucre.
  - Los procesos de crianza en el contexto sociocultural del Caribe colombiano.
  - Evaluacion de los efectos tempranos de un programa de capacitación de madres sobre el proceso de crianza asumido por ellas y el neurodesarrollo de sus hijos, comparados con un grupo de madres no capacitadas en la ciudad de Medellín - Colombia.
  - Reconfiguración de la subjetividad y de los vínculos conyugales y familiares de militares con discapacidades permanentes adquiridas en el conflicto armado en Colombia.
- Hacia una comprensión de saberes, prácticas y dinámicas vinculares entre instituciones que participan en la educación preescolar en función del desarrollo en la infancia.
- Sistemas de significación y sistemas de interacción alrededor de la discapacidad en la primera infancia.
- Paula Andrea Restrepo García, Visiones de sujeto implícitas en las narrativas de sí mismo de niños y niñas en situación de discapacidad: Evaluando el impacto de la inclusión educativa en la transformación de los sujetos.
- Competencias parentales y conductas prosociales en niños y niñas de 4 a 7 años en tres municipios de Risaralda 2010-2011.
- Responsabilidad social con la infancia: una expereincia desde las prácticas de jóvenes universitarios. Pereira, 2009-2010.
- Garantía ciudades inteligentes para la infancia.
- Diseño de un sistema de información georreferenciado para el monitoreo del avance territorial en la garantia de derechos de la infancia.

¿Quiénes somos?

- Patricia Granada Echeverri, Directora de la Línea.
- Zandra Pedraza. Profesora de la línea.
- María Cristina García, Profesora Asociada.
- Gloria Cecilia Henao– Graduada del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.
- Estudiantes: Eduardo Aguirre, Beatriz E. Arias, María Teresa Moreno, Regina Moromizato, Irma Flores, Marta Martínez, Elsy M. Domínguez, Claudia Yaneth Fernández, Patricia Briceño, Nora Aneth Pava, Irma flores, Magdalena Pinto, Paula Andrea Restrepo.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
patygranada@gmail.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Socialización Política y Construcción de Subjetividades", adscrita al grupo "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", clasificado en Categoría A1, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva Inter y trans-disciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los "contratos sociales".

De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con: - La adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones sociales, los imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la construcción de acción social colectiva. - La construcción de biografías y narraciones individuales y colectivas que posibilitan la des-institucionalización e institucionalización de prácticas hacia la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. - Los escenarios de constitución de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas. - Los significados y las interpretaciones culturales de la política que desafían las prácticas políticas dominantes. - Los procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas discursivas que son transmitidas, pero, a su vez, re-significadas por las nuevas generaciones en sus procesos de socialización localizada en el espacios concretos y épocas históricas diversas. - El arte y su relación con los procesos de socialización política y constitución de las subjetividades.

Investigaciones de profesores concluidas:

- Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero. Colciencias (2005-2007).
- Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Medellín y Manizales (2005-2006).
- La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional "Jóvenes Constructores de Paz". Colciencias: 1235-11-17686 (2006 – 2008).
- Narrativas sobre el conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia" (2004-2007)
- Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en 7 Observatorios de Infancia y Familia de Caldas. (2006-2007).
- Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Colciencias (2007-2008).

Tesis Concluidas:

- *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres* (2002-2007).
- *La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior. Una mirada feminista (2002-2007).*
- *La Intimidad y la experiencia en lo público (2000-2006).*
- *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política (2000-2006).*
- *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores investigador (2000-2006).*
- Conciencia política y juventud: una mirada desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann (2002-2008).
- La resiliencia en la nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político. lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira (2002-2009).
- La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá (2002-2009).
- Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político.
- Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia.
- Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia.
- Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.

Tesis en curso:

- Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político" en jóvenes de Bogotá.
- La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia.
- Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales.
- La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política
- La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente.

- Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida.
- Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección.
- Responsabilidad ciudadana en salud.
- Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda.
- La democracia cognitiva en el ser antroposocial de la Universidad Católica de Manizales.
- Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavicence: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Principales publicaciones de profesores:

- Alvarado, S. V. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 10 no. 1. pp. 235 – 256.
- Alvarado S. V., Ospina, M. C. y García Muñoz, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 10 no. 1 pp. 235-256.
- Lozano M. C. y Alvarado, S. V. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 9 no. 1. pp. 101-114.
- Alvarado, S. V., Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 336 p.
- Botero Gómez, P.; Ospina Serna, H. F. Alvarado, S. V. y Castillo, J. R. (2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En: Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Homo Sapiens Ediciones. p.231-261.
- Alvarado, S. V. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: Ética, política y ciudadanía. Colombia: Siglo del Hombre Editores. p. 179-205.
- Alvarado, S. V. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: Comunidad, participación y socialización política. Argentina: Espacio Editorial. p. 55-78.
- Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 21-55.
- Botero, P.; Alvarado, S. V. y Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 148-201.
- Botero, Torres y Alvarado (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 6, n. 2, pp. 565-611. http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html.
- Alvarado, S. V. y Bustamante. M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 35-56.
- Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 367-389.
- Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero (Comp.) (2007). Justicia, Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – CINDE.
- Ospina, C. A. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Manizales, v. 5, n. 1, p. 1-33.

Directora:
Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, CINDE-Nova University. Equipo docente: María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. José Darío Herrera. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Jaime Saldarriaga, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Egresados:
Dra. María Teresa Luna, Dra. Dra. Patricia Botero, Dr. Ricardo Delgado, Dra. Esperanza Paredes, Dr. Guillermo Orlando Sierra, Dra. Claudia Luz Piedrahita, Dra. Patricia Granada, Dra. Martha Cecilia Lozano, Dr. Alvaro Díaz, Dr. Nelson Rojas, Dra. María Teresa Carreño, Martha Gaviria.

Participantes:
Napoleón Villarreal, Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Ángela María Franco, Alexandra Agudelo, Claudia García, Martha Suárez, Rita Ceballos, Luis Fernando Granados.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La línea de investigación "Educación y Pedagogía", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades" escalafonado en Colciencias en categoría A, invita a profesionales a presentar proyectos de investigación de tesis doctorales en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

¿Cuáles son los objetivos de la línea?

1. Construir conocimiento crítico y transformador sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía.
2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía.
3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado.
4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.
5. Contribuir a las discusiones sobre las pedagogías críticas a nivel mundial y en particular a las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber crítico socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia, América Latina y el Caribe.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?

1. Juventud, estéticas y prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos.
2. Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana". Cofinanciado por Colciencias.
3. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Cofinanciado por Colciencias.
4. Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular: Una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales, cofinanciado por Clacso.
5. Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y en la maestría de educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales y Cinde.

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?

1. Exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín Restrepo mejía como aporte para un estudio comparado del pensamiento educacional en América Latina (1819-1928). Marifelly Gaitán. Director de tesis: Alejandro Álvarez.
2. Cibercultura: comprensión de las nuevas subjetividades en los jóvenes universitarios de Montería- Tránsitos culturales y educativos. Glenis Bibiana Álvarez. Directora de tesis: Claudia Vélez de la Calle.
3. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña.
4. Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles. María Isabel del Milagro Corvalán. Directora de tesis: Rosa Ávila.
5. Caracterización de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo de niveles de comprensión lectora en la educación para la infancia, en contextos de vulnerabilidad social. Angélica Alejandra Riquelme Arredondo. Directora de tesis: Josefina Quintero.
6. La escuela nueva desde la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes. Elsa Inés Ramírez Murcia. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
7. La construcción del saber pedagógico en los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Hacia la creación de una Escuela de formación docente en la Universidad Distrital. Hamlet Santiago González. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
8. Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en los niños y niñas de transición y básica primaria, apoyada en las TIC's. Liliana María del Valle. Directora de tesis : Luz Stella Mejía.
9. Imágenes y realidades de la cultura. Acercamiento empírico a la habitualidad de niños y jóvenes estudiantes. Ricardo Andrés Pardo. Directora de tesis : Claudia Vélez de la Calle.
10. Construcción de subjetividades en la escuela contemporánea, una mirada crítica alterna a las prácticas disciplinantes en Colombia. Gina Marcela Ordóñez. Director de Tesis : Andrés Klaus Runge-Peña.
11. El discurso pedagógico en Colombia y la formación docente proyecto de tesis doctoral. Carlos Alveiro Morales. Director de Tesis: Andrés Klaus Runge-Peña.
12. Hacia la comprensión de la relación entre las estrategias didácticas que impulsan la investigación en los programas de la Institución Universitaria CESMAG y las condiciones de otredad y subjetividad en sus estudiantes. Maria Eugenia Córdoba. Directora de Tesis: Claudia Vélez de la Calle.
13. Iluminando la zona oscura de los Liceos de Excelencia Académica, sobre el valor que le atribuyen los estudiantes a las prácticas evaluativas en que participan. José Miguel Olave. Directora de Tesis: Claudia Vélez de la Calle.
14. Gestión educativa en contextos de pobreza: insumo articulador para el diseño del currículo de formación docente. Claudia Patricia Uribe. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña.

15. Análisis de los discursos gubernamentales sobre la paz en Colombia durante el periodo de 1991 a 2014 como lugar biopolítico de producción de subjetividades. El caso de las acciones políticas juveniles del Congreso de los Pueblos y la Marcha patriótica en el Departamento del Huila. Julio Roberto Jaime. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña.
16. El consumo de drogas en niños y jóvenes que cursan primaria y secundaria en algunas instituciones educativas de la ciudad de Florencia – Caquetá, y el papel de estas instituciones frente a este tipo de problemática social. Nencer Losada. Director de tesis: Marco Fidel Chica.
17 "El poder y su relación con las prácticas pedagógicas: una reflexión para el mejoramiento académico" Beatriz Elena Ortiz. Director de tesis: Marco Fidel Chica.

Temas en los que interesa recibir proyectos de investigación y síntesis de hoja de vida de profesores que tienen posibilidad de recibir nuevos estudiantes

- **Alejandro Álvarez** (puede recibir tres tesis)

Oferta temática:
Políticas del conocimiento en educación y pedagogía

Esta temática quiere aportar a la construcción del Campo Conceptual de la Pedagogía dentro de la línea de educación y pedagogía. Se trata de indagar por la manera como se estructuran, en relaciones de poder y de saber, las políticas del conocimiento en educación y pedagogía. No entendemos acá por políticas lo que emana del Estado, sino lo que constituye las instituciones, los saberes y los sujetos que actúan en torno a la educación y la pedagogía.

Los aportes que se han hecho desde el grupo de investigación "Historia de la práctica pedagógica" pueden relacionarse con tres tendencias investigativas surgidas en otras latitudes: la historia del currículo, la historia de la cultura escolar y la historia de las disciplinas escolares. Actualmente, estamos interesados en trabajar el concepto de saberes escolares, para avanzar en el diálogo con estas otras tradiciones intelectuales. Dentro de la línea en educación y pedagogía se trabajará en la construcción de los puentes que nos acerquen. Con estas herramientas metodológicas se tendrán elementos para indagar acerca de lo que le está pasando hoy al conocimiento educativo y pedagógico, sus transformaciones y el impacto que esto tiene sobre la cultura contemporánea.

Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional), Magíster en Estudios Políticos (Universidad Javeriana), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED - Madrid España). Miembro del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (1989 a la fecha). Profesor invitado en varias universidades del país (U. de Antioquia – U. de Manizales, U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, U de la Salle) y extranjeras (U de Alcalá–España, U. de Buenos Aires, U. Nacional de Costa Rica, U Federal de Santa Catarina-Brasil). Conferencista invitado en eventos nacionales e internacionales de educación. Director del IDEP (1997), Subsecretario de Educación de Bogotá (2004-2005), Vicerrector Universidad Pedagógica Nacional (2007). Entre sus publicaciones: "Formación de nación y educación (2010), "Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?" (2003), "La Cuidad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX" (2000), "... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela" (1995). Líneas de investigación: Historia de los Saberes Escolares - Genealogía de la Educación Popular – Genealogía de las Ciencias Sociales – Historia e la Pedagogía. Consultor Unicef (2010-2011) – Consejo Noruego para refugiados (2006). Correo electrónico : rizoma.alejandro@gmail.com

- **Marco Fidel Chica Lasso** (dos tesis)

Oferta temática:
Investigación en la escuela Antropología pedagógica

Magister en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde – Nova University, Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca – España. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura. Entre sus publicaciones: El mundo de la vida del investigador colombiano en educación y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: Una mirada fenomenológica" En: España (2011), Modelo pedagógico. Referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad" En: Colombia 2010. Correo electrónico: marcofidelchicalasso@hotmail.com

- **David Alberto Londoño** (tres tesis)

Oferta temática:
Análisis de narrativas
Análisis del discurso (incluye análisis crítico)
Argumentación pragmadialéctica
Escritura académica
Lenguaje verbal y no verbal
Lenguaje y jóvenes
Lingüística textual
Literacidad, cultura escrita y alfabetización
Narrativas
Prácticas docentes y educativas
Pragmática discursiva
Sociolingüística

Traductor inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia, Especialista en la enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado (Antioquia) e investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del Grupo de Psicología Aplicada y Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado y del grupo de Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Cinde y la Universidad de Manizales. Su línea de trabajo es la comprensión lectora y producción escritural de jóvenes universitarios desde la perspectiva sociocultural. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

- **Edgar Diego Erazo Caicedo** (tres tesis)

Oferta temática:
Pedagogías críticas,
Didáctica de las ciencias (naturales y sociales) y Mediaciones tecnológicas en la educación

Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Profesor Asociado del Departamento de Psicopedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima). Larga experiencia en investigación, docencia y divulgación. Correo electrónico: eddie@ut.edu.co

¿Quiénes somos?

- **Profesores:**
- **Héctor Fabio Ospina,** Doctor en Educación, Nova University-Cinde, Colombia.
- **Claudia Vélez de la Calle**, Doctora en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España.
- **Marco Fidel Chica**, Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.
- **Andrés Klaus Runge-Peña**, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.

- **Candidatos a doctores:**
  Elsa Inés Ramírez, Hamlet Santiago González, Camilo Andrés Ramírez y María Isabel Corvalán.

- **Participantes doctorado:**
  Glenis Bibiana Álvarez, Marifelly Gaitán, Angélica Alejandra Riquelme, Liliana María del Valle, Ricardo Andrés Pardo, Gina Marcela Ordóñez, María Eugenia Córdoba, Carlos Alveiro Morales, José Miguel Olave, María Piedad Marín, Beatriz Ramírez, Julio Roberto Jaime, Claudia Patricia Uribe, Nencer Losada y Beatriz Elena Ortiz

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?
- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial colombiana.
- Un libro en imprenta.
- Publicación de 38 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
proyectoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

En su diseño curricular inicial (2000) el Doctorado propone la línea "Políticas y programas en Juventud y Desarrollo Social", orientada a promover la articulación entre el saber científico y las políticas públicas de juventud mediante la investigación, la reflexión y el debate público, el análisis de experiencias y sistemas de información, el monitoreo y evaluación para el seguimiento de la situación de los jóvenes en la región del Eje Cafetero y el país, así como de las políticas orientadas a ellos y el impacto de programas concebidos en su beneficio. La estrategia específica para lograrlo fue la creación del Observatorio de Juventud del Eje Cafetero y brindar apoyo a la Red de Juventud de Caldas, que cuenta con el aporte de sus 27 municipios.

En esta forma se hacía frente a los diagnósticos regionales y nacionales que constatan problemas críticos de pobreza, exclusión y fuerte afectación por el conflicto armado y sus secuelas. Se puede decir que no existen propiamente políticas de juventud, más allá de formulaciones parciales, como es el caso de la Ley del Joven y planes de desarrollo municipales, que se quedan en el papel. Además existen grandes vacíos de fundamentación teórica, muchas experiencias atomizadas y poca claridad respecto a los mundos juveniles y la forma como los mismos jóvenes entienden y solucionan sus asuntos prioritarios. El enfoque predominante en la atención a los jóvenes ha sido de corte desarrollista, considerando que basta asignar recursos para prevenir los riesgos a los que están sometidos estos actores sociales (drogadicción, pandillismo, embarazo temprano, deserción escolar, VIH…) y/o regular normativamente su inserción en los marcos institucionales (educativos, laborales, familiares). Lentamente se ha entendido su papel protagónico y estratégico en la construcción de proyectos democráticos y participativos de nación.
En los últimos años un cambio curricular se ha concretado en la nueva denominación de la misma: Jóvenes, Culturas y Poderes, cuyos temas centrales son:

a) Ser Joven en Colombia, hoy
b) Discursos e imaginarios acerca de la juventud
c) Las culturas juveniles y sus mundos de vida
d) Culturas atravesadas por relaciones de poder
e) Mediaciones comunicativas en la construcción de subjetividades juveniles

Han surgido una serie de preguntas acerca del sujeto Joven que se está constituyendo en las últimas décadas y la forma como se le aborda por parte de los estudiosos. Las prácticas cotidianas de los mismos jóvenes testimonian procesos de subjetivación a través de los cuales se convierten en agentes socio-culturales que enfrentan el poder desde nuevas formas de acción política y desde la dimensión estética. Sin duda, los interrogantes que asume la línea encauzan la reflexión en otro sentido. Y trazan los grandes temas de debate y reflexión para la línea:

- ¿De qué sujeto estamos hablando?
- ¿Cómo se entiende el ser joven hoy, específicamente en Colombia?
- ¿Qué pertinencia estratégica tienen hoy modelos como el de 'desarrollo', o el enfoque de derechos, o la perspectiva generacional, o los discursos de la sociología de la juventud, para dar cuenta de fenómenos emergentes?
- ¿Cuáles son sus desafíos y prioridades en relación con la vida política en el contexto de conflicto y polarización que vive el país?
- ¿Cómo entender el campo comunicación-cultura y el impacto de las tecnologías y mercados en la vida de los jóvenes?
- ¿Cómo superar el modelo estado-céntrico en el diseño de políticas públicas?
- ¿Cómo incorporar las nuevas sensibilidades y sus formas de construir conocimiento en los espacios de lo público?

Nos interesa comprender los procesos de construcción de hegemonías y las contradicciones propias de los procesos de producción y reproducción cultural, en el cual se mueven y se encuentran las instancias e instituciones (la familia y los medios, la escuela y el mercado, los partidos políticos y el arte, la religión y el trabajo).
Aproximarnos a la relación cada vez más evidente y, en ese sentido más crítica, entre cultura y subjetividad. Específicamente la producción de subjetividades juveniles, sus procesos de creación cultural en marcos de relaciones de poder concretos (locales y globales), y en contextos de horizontes de valor cada vez más diversificados, autónomos y transitorios.
Salir de los modelos de producción académica sobre jóvenes que en los últimos 20 años sufre de aplicación de estereotipos, etiquetas y presupuestos disciplinares para la comprensión de contextos espacio-temporales, en los cuales están circunscritos los procesos culturales de sujetos situados.

La línea busca examinar los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los/las jóvenes tomando como referencias básicas el análisis de trabajos investigativos que exploran trans-disciplinariamente objetos-problema de resonancia significativa en su vida, tomando como enfoque de análisis el planteamiento de agentes socio-culturales. En esta forma contribuye a la generación de conocimiento pertinente para la interacción pública de los jóvenes con su entorno social. Son nuestros temas de interés:

- Proyectos de vida posible de los jóvenes en Colombia: subjetividades y agenciamientos.
- El asunto metodológico en la investigación sobre condición juvenil: la comparación biográfica y otras opciones.
- La perspectiva estructural-constructivista en el abordaje de la condición juvenil contemporánea.
- La perspectiva epistemológica de cara al racionalismo histórico.
- Juventud étnica y rural.
- Los mundos de vida de niños y jóvenes en las pantallas.
- Las ciberculturas juveniles del siglo XXI.
- Discursos e imaginarios acerca de jóvenes y condición juvenil.
- La comunicación en la cultura: un campo de pensamiento social.
- Estéticas expandidas.

¿Quiénes somos?

Docentes:

- Germán Muñoz, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Patricia Noguera, Doctora en Educación en el Area de Filosofia e Historia de la Educación, Universidad de Campinas.
- Juan Manuel Castellanos, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Jorge Eliécer Martínez Posada, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Doctor en filosofía en el programa de historia de la subjetividad Universidad de Barcelona – España.

Egresados: Ligia López.

Participantes: Arlovich Correa, Cristóbal Gómez, Diego Alejandro Muñoz, Ligia Nora Salazar, Darío Angel, René Unda, Mónica Marión, María Cristina Sánchez, Juan Pablo Suárez, Jennnette Parada, Ana María Alvarez, José Raúl Ruíz, Jaime Pineda, María Eugenia Pico.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
gmunozg2000@yahoo.es

LÍNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Pertenece al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

La Línea invita a que se integren investigadores interesados en los temas de niñez, juventud y políticas públicas. La línea tiene dos propósitos. De un lado, reflexionar sobre los fundamentos conceptuales de las políticas públicas. Y, de otra parte, analizar el impacto que estas políticas tienen en el desarrollo humano de la niñez y juventud y en los procesos de desarrollo, tanto en Colombia, como a nivel internacional.

La línea profundiza en categorías centrales en el debate actual en ciencias sociales tales como: Estado, mercado, sujeto, elección individual, elección colectiva, las formas de intervención pública, los modelos de desarrollo, la políticas públicas, la ciudadanía y los derechos. Estas categorías tienen como eje articulador la niñez -entendida como la primera infancia, la infancia y la adolescencia- y la juventud.

Alrededor de estas categorías, la Línea trabaja en varios bloques. Un bloque se ocupa de lo teórico reflexionando en los fundamentos de la teoría social que tienen que ver las políticas públicas y en las actuales tendencias en el pensamiento social y en la política pública. Otro bloque analiza los fundamentos epistemológicos y las metodologías para el análisis de las políticas públicas a partir de la consideración de investigaciones concretas en las que participan sus miembros o invitados especiales. Un tercer bloque trabaja en el análisis del contexto local, regional, nacional, latinoamericano y global. Un cuarto bloque trabaja los aspectos de proyección de la Línea en términos de producción escrita, participación en redes, apoyo a programas de formación de talento humano, y el quinto, los aspectos de gestión necesarios para el desarrollo de la Línea.

Las categorías analíticas de las ciencias sociales se aplican de manera sistemática para la comprensión del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud, en sus relaciones con los ambientes en los cuales se desenvuelven.

La línea examina las políticas públicas teniendo como telón de fondo el examen de los procesos de elección colectiva. Proponemos dos formas de fundamentación. Una, que está centrada en la razón, y la otra en el sentimiento moral. La línea es un espacio adecuado para analizar de qué manera estas dos tradiciones han concebido la articulación entre las elecciones individual y colectiva. Las expresiones de la elección colectiva son heterogéneas (dictadura, unanimidad, imposición, regla de decisión por mayoría, etc.), y se llevan a cabo ámbitos muy distintos (en la familia, en la empresa, en la Iglesia, en la Universidad, en el municipio, en la Nación, en el orden mundial, etc.). Las modalidades de elección colectiva dependen del ordenamiento institucional. Por ejemplo, en la familia, la empresa, la Universidad y la Iglesia, predomina la imposición, mientras que en las democracias occidentales se privilegia la regla de decisión por mayoría, aunque el voto apenas es una forma de expresar el tipo de sociedad que se quiere. Existen otras vías: los movimientos sociales, la protesta, etc. La intervención pública trata de subsumir estas tensiones de la mejor manera posible. Los equilibrios traslapados que se logran siempre son subóptimos. En la línea se discute el fundamento conceptual de las acciones del Estado, las de la sociedad civil, teniendo como sustrato último la acción humana.

La Línea se ocupa también de la producción de conocimiento sobre las y los jóvenes con respecto a la relación juventud y política, sus condiciones materiales y sociales de existencia, las relaciones intergeneracionales, su incidencia en lo público. La reflexión es una mirada crítica a los procesos de las políticas y a las implicaciones que tienen los programas, proyectos y acciones que de allí se derivan en la realidad juvenil, local, nacional e internacional.

Tesis doctorales Egresados:

- Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido.
- *Vocación, evocación e innovación del fenómeno de la lactancia materna: una aproximación desde la perspectiva de padres y madres.*
- Construcción social de "juventud rural" y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana.
- La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Estudio de casos.
- El desempeño social en los y las jóvenes. Un análisis desde las fuerzas de campo.
- Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia.
- Sujetos de explotación. Abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil.
- Calidad de vida y políticas de niñez, una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en Manizales.

Tesis Doctorales en Curso:

- Prácticas evaluativos desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en Pereira.
- La tragedia de la niña y el niño viviendo con VIH frente a la política pública.
- Análisis de la relación entre las políticas públicas de niñez y adolescencia del país y los derechos de niños, niñas y adolescentes definidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Acerca de cómo viven los niños y las niñas la política de bilingüismo en ejecución en Colombia
- Niñez en el sector rural como objeto de conocimiento desde los enfoques del desarrollo.
- Análisis de los procesos de resistencia social a la participación infantil.
- La política pública de participación ciudadana de los jóvenes en Colombia.
- Fortalezas y debilidades para el afianzamiento de la formación doctoral en Colombia. - estudio diagnóstico de las capacidades científicas nacionales.

- De la condición fragmentada a la institución concebida. Apuesta política sobre la discapacidad desde el discurso de los niños y niñas.
- Universidad de la Salle, en relación con los conceptos sobre seguridad social en salud.
- Implementación del Plan nacional de bilingüismo en Colombia como política Educativa. Realización de un estudio de las voces de los niños y las niñas en la etapa escolar.
- Representación Política del niño.
- La Niñez en el departamento de Boyacá. Un análisis desde el enfoque de la nueva ruralidad
- Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia
- Efectos de la educación de las madres en la educación temprana y en la permanencia escolar de los niños: un análisis multinivel para Colombia 2003-2013

Los miembros de la línea han participado en la publicación de libros, capítulos de libro, memorias y otros materiales. Y existe un plan de publicaciones en curso así como de organización y participación en eventos relacionados con los temas de reflexión y producción de la Línea.
Igualmente cuenta con relaciones con otros grupos y redes a nivel nacional e internacional.

Algunas publicaciones:

- Alejandro Acosta Ayerbe; Elsa Rodríguez de Bastidas. "Niñez, Género y Desarrollo. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen II. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2010.
- Alejandro Acosta Ayerbe. Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En: Jesús Palacios, Elsa Castañeda (Coordinadores). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Metas Educativas 2021. Infancia. Fundación Santillana. Madrid. 2009.
- Alejandro Acosta Ayerbe. Efectos de los modelos de desarrollo sobre la niñez y la juventud. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2009.
- Alejandro Acosta Ayerbe, Nisme Yurani Pineda Báez, "The City and Children's Participation". En: Colombia Children, Youth an Enviroments 17 (3): Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child an Youth Participation. 2007.
- Alejandro Acosta Ayerbe, "La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas" En: Colombia 2009. Ed. Secretaría Distrital de Integración Social. *v.* 1. 111 p.
- Jorge Iván González Borrero, "El Estatuto Teórico de la Niñez y de la Juventud en la Reflexión Económica". En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, *v.*3 *fasc.*2 p. 17 - 50, 2005.
- Jorge Iván González Borrero, "La Dimensión de lo Razonable en la Micro de William Vickrey (1914-1996)" Etica, Economía Y Políticas Sociales. Ed. Corporación Región, p. 57 - 102 1, 2006.
- Jorge Iván González Borrero, "Introducción: Alrededor de la obra de John Rawls" Pluralismo, Legitimidad y Economía Política. Ensayos Críticos Sobre La Obra De John Rawls. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, p. 21 - 54 1, 2008.
- Jorge Iván González Borrero, "La Globalización Financiera: Fragilidad, Incertidumbre y Pobreza" Mitos Y Realidades de la Globalización. Ed. Universidad Nacional. p.145 - 158 1, 2003.
- Jorge Iván González Borrero. *Las Ciudades y la Trampa de Pobreza*, en HERMELIN Michel., ECHEVERRI Alejandro., GIRALDO Jorge., ed. *Medellín, Medio Ambiente, Urbanismo y Sociedad*, Eafit, Urbam, Medellín, 2010, pp. 256-270.
- Jorge Iván González Borrero., "Finanzas Públicas y Potencialidades de los Tributos al Suelo", *Economía Colombiana*, no. 330, agosto, 2010, pp. 103-108.
- Jorge Iván González y Orlando Acosta., "A Thermodynamic Approach for Emergence of Globalization", en DENG Kent., ed. *Globalization - Today, Tomorrow*, Sciyo, Rijeka, 2010, pp. 1-26.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Empleo de calidad o calidad del empleo en tiempo de crisis". Economía Colombiana. Revista de la Contraloría General de la República. Ed. Contraloría General de la República, *v.* 328. 34 - 42, 2009.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Trabajo infantil y procesos locales: Análisis dese un enfoque de capacidades y realización de derechos. Ed. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas CID. 252 p.
- Ligia Galvis Ortíz, "Niñas, Niños Y Adolescentes. Titulares Activos de Derechos". Editorial Aurora. 130 p.

Miembros de la Línea:
Alejandro Acosta Ayerbe, Jorge Iván González, André Noel Roth, Myriam Salazar y Jorge Iván Bula como profesores responsables; y, Beatriz Peralta, Marleny Cardona, Jorge Enrique Vargas, Karin Garzón, José de Jesús Ramos, Heublyn Castro, Claudia Córdoba, Liliana Avila, Ernesto Durán, Claudia Villa, Jesús Ortega, Ingrit Gutiérrez, María Dilia Nieves, Giovanni Jiménez, Maribel Castillo, Jairo Zuluaga, Liliana Gallego, Zareth Díaz, Margarita Cano, Eduardo Lozano como participantes.

Contacto:

doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Directora:

Adriana Ángel Botero, PhD en Estudios de la Comunicación, Ohio University, USA

Descripción de la línea:

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Comunicación y Lenguaje" surge con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los profesionales vinculados al Doctorado puedan pensar fenómenos de las ciencias sociales, la niñez y la juventud con base en las categorías, teorías y perspectivas propias del campo de la comunicación.
Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación organizacional, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo lograr una mayor compresión de dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con: los lenguajes orales, orales secundarios, escriturales o digitales; las narrativas de distintos grupos culturales; las retóricas políticas, científicas y mediáticas; las interacciones dialógicas entre actores sociales; las dimensiones comunicativas de grupos, comunidades o diadas; la influencia de los medios de comunicación; la relación comunicación y estética; entre muchos otros problemas que tradicionalmente se han estudiado con base en la tradición de la comunicación.

Publicaciones:

Artículos Publicados en Revistas Científicas:

- Ángel, A., & Babrow, A. (2012). Social construction of health risk: Rhetorical elements in Colombian and U.S. news coverage of coca eradication. Communication and Social Change.
- Ángel Botero, Adriana. (2012). Significados de la política y el poder simbólico de los medios de comunicación. *Escribanía, 15*, 11-32.
- Ángel Botero, Adriana & Obregón, Rafael. (2011). Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social. *Signo y Pensamiento, 58,* 190-205.
- Ángel Botero, A. (2011). El poder de los medios y las audiencias: Una aproximación desde la economía política de la comunicación. *Filo de Palabra, 10,* 8-16.
- Ángel Botero, Adriana. (2008). Análisis de retóricas políticas y periodísticas a raíz de las elecciones presidenciales colombianas de 2006. *Signo y Pensamiento, 53*, 194-201.
- Ángel Botero, Adriana. (2007). Radio y Comunicación Educativa. *Miradas, 5*, 52-69.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). Consumo de televisión en el Eje Cafetero Colombiano. *Proyecciones, 9*, 69-86.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). El libro y la televisión: razones para no caer en dualismos. *Escribanía, 16*, 33-39.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). ¿Crítica? ni marxismo viejo, ni pluralismo posmoderno. *Miradas, 4*, 45-52.
- Ángel Botero, Adriana. (204). Deficiencias del Modelo Comunitario: ¿Responsabilidad de los medios o de la comunidad? *Escribanía, 13*, 51-63.
- Ángel Botero, Adriana. (2003). Ética y estética en la Divina Comedia. Cielos, terrazas e infiernos de la filosofía tomista. *Phoenix*, *7*, 10-15.

Capítulo de Libro:

Obregón, Rafael & Ángel Botero, Adriana. (2011). Diálogo o comunicación para el desarrollo y cambio social? Reflexiones e implicaciones. En: Pereira, José Miguel & Cadavid, Amparo (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Universidad Minuto de Dios – Unesco.

Manual de Curso:

Ángel Botero, Adriana. (2011). *Modelos para comprender la comunicación*. Manizales: Centro de Publicaciones de la Universidad de Manizales.

Contacto:

doctoradoumanizales@cinde.org.co

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Educadora de Educadores

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES),el 22de Agosto de 2001 con código110563703031110011110 1.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

-Niñez.
-Educación.
-Desarrollo Comunitario.
-Socialización y Desarrollo Humano.
con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

*** Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.**
*** 5 fotos tamaño 3 x 4.**
*** Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.**
*** Certificación Laboral.**
*** Referencia Personal.**

www.cinde.org.co

CINDE REGIONAL BOGOTÁ
Cra 33 No 91 - 50 La Castellana
Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98
E-mail: cindebog@supercabletv.net.co

Programa postdoctoral de investigación en ciencias sociales niñez y juventud

Inscripciones abiertas para Ingreso de nuevos participantes:
15 de enero a 30 de abril de 2015
Próximo encuentro:
Antigua, Guatemala - Primera semana junio de 2015.

Instituciones oferentes:
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales-Colombia
Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil
El Colegio de la Frontera Norte de México-Colef

Institución que avala el Programa Postdoctoral en América Latina:
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso

Instituciones y redes cooperantes:

Grupo de Trabajo Clacso "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales"
Red de Posgrados en Infancia y Juventud-RedInju
Flacso Argentina y Brasil

Informes:
Teléfonos: (57) 3147711516 – (57) 3128668057

Correos electrónicos:
postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co

Dirigido a:

Participan en el Programa doctores y doctoras de cualquier campo de las ciencias sociales y de las humanidades con interés en aportar a la comprensión de los campos de la niñez y la juventud como objetos transdisciplinares de conocimiento; desde la reflexión crítica, el debate de las principales teorías científicas, políticas y prácticas en niñez y juventud del continente.

Líneas de Investigación:

Comunicación y Cultura política
Conflicto, Derechos Humanos y Socialización política
Contextos, programas y políticas y políticas públicas
Actores e Instituciones educativas

Compromisos de participación:

La participación en el Programa Postdoctoral de Investigación implica la realización de:
Investigación individual o colectiva: socializada al Comité académico del Programa, con interlocución de un par académico experto en el tema, seleccionado por el o la participante según su interés.
Participación en cuatro Seminarios Internacionales, en el lapso máximo de tres años.
Publicación de un libro individual o un capítulo en un libro colectivo, con evaluación externa.
Publicación de un artículo como resultado de la ponencia realizada en una de las sesiones presenciales del Programa.

Cronograma:
Convocatoria: enero 15 a abril de 2015
Selección: abril 30 de 2015
Matrículas: Hasta marzo 30 de 2015

Certificación:
Una vez culminado el proceso de formación, las y los participantes recibirán un Certificado expedido por El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde -Universidad de Manizales-Colombia y La Pontificia Universidad Católica de São Paulo-Brasil con el aval del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso.

Inscripciones:
Toda persona aspirante al Programa Postdoctoral deberá allegar por medio electrónico a la Secretaría técnica:

Formulario de pre-inscripción debidamente diligenciado.

Título de Doctor escaneado.
Soporte escaneado y legible de consignación por el valor de su pre-inscripción
Formulación del proyecto de Investigación según formato adjunto

La información y documentación requerida deberá ser enviada a la Secretaría técnica del Programa Postdoctoral en Colombia, al correo electrónico: postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co a la asistencia del Programa.

Secretaría Técnica:
Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Aletheia
Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo
Investigación - Comunidad - Familia - Niñez - Juventud - Cultura - Pedagogía - Redes

Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo , es una revista electrónica, con acceso abierto, de las áreas de las Ciencias Humanas y sociales, con periodicidad semestral, fundada en el año 2008 en Colombia, en el marco de las Maestrías de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Es un espacio de socialización de las múltiples posibilidades del conocimiento producido en torno al desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, generado por los actores de la comunidad académica, científica y social.

LA CONVOCOTORIA ESTÁ ABIERTA PERMANENTEMENTE

PARA MÁS INFORMACIÓN VISITE NUESTRO SITIO WEB:
http://aletheia.cinde.org.co/

Aletheia. Journal of Human Development and Social EducationContemporary (ISSN: 2145-0366) isanelectronic open accessjournalof theareas of social and human sciences, on a biannualbasis, founded in 2008 in Colombia, as part of the International Master programsdevelopbyFoundationforEducation and Human Development.

Aletheiais a space of themanifoldpossibilities of theknowledgeproducedabout human development, education and contemporary social.

WE WELCOME PAPERS BOTH IN SPANISH AND ENGLISH

FOR INFORMATION ABOUT CALL FOR PAPERS CONTACT:
aletheia@cinde.org.co

OR VISIT OUR WEB SITE:
http://aletheia.cinde.org.co/

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, antes del 2013

- **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. **CATEGORÍA A2 Publindex de Colciencias Colombia:** http://201.234.78.173:8084/publindex/EnRevista/detalle.do?__tableName=enArticulo.table.allDetalle&__tableAction=reset&cod_revista_c=385
2. **Scielo:** http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=pt&nrm=iso
3. **Redalyc:** http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=773
4. **EBSCO:** http://www.ebscohost.com/
5. **Fuente académica:** http://www.ebscohost.com/academic/fuente-academica
6. **HAPI:**http://hapi.ucla.edu/es/free/journal.php?key=82675&token=a5ab785a8f3ba13fb5fbf5a69178fe9b
7. **PRISMA:** http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/prisma.shtml
8. **Sociological abstracts :** http://www.csa.com/ids70/serials_source_list.php?db=socioabs-set-c
9. **Lilacs:** http://regional.bvsalud.org/php/index.php
10. **Latindex:** http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=15239&opcion=1
11. **ULRICHS**: www.ulrichsweb.com/
12. **Actualidad Iberoamericana:** http://www.citrevistas.cl/b2b.htm
13. **Social Services Abstract:** http://www.proquest.co.uk/en-UK/products/titlelists/tl-csa.shtml
14. **Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)** http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam;jsessionid=D93301A0AB10CAA8675F1A982DA0229B.qualismodcluster-node-66
15. **MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes):** http://miar.ub.es/consulta.php?issn=1692-715X

- **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. **Carhus:** http://cercador.gencat.cat/cercador/AppJava/index.jsp?q=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales&cap=0&method=cerca
2. **Clase:** http://clase.unam.mx/
3. **Dialnet:** http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11939
4. **IRESIE:** http://iresie.unam.mx/
5. **DOAJ**: http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&issn=1692715X&genre=journal&uiLanguage=en
6. **"E-revist@s" :** http://www.erevistas.csic.es/ficha_revista.php?oai_iden=oai_revista590&anyo=2011
7. **Compludoc:** http://europa.sim.ucm.es/compludoc/
8. **CLACSO:** http://www.clacso.org.ar/
9. **OEI:** http://www.oei.es/co145.htm
10. **Academic Journal Database:** http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el primer semestre 2013

- **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. Academic Journals Database http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X

- **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. ZDB http://ezb.uni-regensburg.de/?2544150
2. La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) http://rebiun.crue.org/cgi-bin/rebiun/O7655/ID6d2bd60a/NT1
3. E-JOURNALS: Library of Congress E-Resources Online Catalog: http://eresources.loc.gov/search~S2?/trevista+latinoamericana+de+ciencias+sociales/trevista+latinoamericana+de+ciencias+sociales/1%2C1%2C2%2CB/frameset&FF=trevista+latinoamericana+de+ciencias+sociales+ninez+y+juventud&1%2C%2C2/indexsort=t
4. The University Of Arizona http://sabio.library.arizona.edu.ezproxy2.library.arizona.edu/record=b6214410~S9
5. UTC Lupton Library http://www.lib.utc.edu/grx/?method=fullJTRec&query=354202
6. Sistema de Información de Bibliotecas - Universidad Autónoma de Chile: http://biblioteca.uautonoma.cl/index.php/2011/08/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/
7. James Madison University libraries: http://uw8rw3ad9q.search.serialssolutions.com/?V=1.0&N=100&L=UW8RW3AD9Q&S=T_W_A&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud
8. Boise State University http://fh8fe2xb7x.search.serialssolutions.com/?SS_searchTypeAll=yes&SS_searchTypeBook=yes&SS_searchTypeJournal=yes&SS_searchTypeOther=yes&V=1.0&N=100&L=FH8FE2XB7X&S=A_T_B&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud
9. Chinese Directory Of Open Access: http://zxsoa.notefirst.com/JournalDetails.aspx?JId=5d875054-07af-45d0-a33b-9cdc88879561

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el segundo semestre 2013

- Índices Bibliográficos:

1. **Thomson Reuters (antiguo ISI) - SciELO Citation Index** http://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=SCIELO&SID=1FhlNLmCrDL4vuGeLxr&search_mode=GeneralSearch&prID=7a8f312f-faaf-4151-b0bb-f2d955e55bc4

- **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. IBSS: International Bibliography of the Social Sciences: http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/ibss-set-c.shtml
2. ProQuest Social Science Journals: http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=9065&vdID=1
3. ProQuest Research Library™ http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_research_library.shtml
4. ProQuest® Education Journals : http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_ed_journals.shtml
5. ProQuest Sociology : http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/sociology.shtml
6. ProQuest Central http://tls.proquest.com/tls/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=3740&vdID=6

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo semestre de 2014.

- **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. The Left Index: http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index
2. BASE-Bielfeld Academic Search Engine http://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud&type=tit&ling=1&name=&thes=&refid=dcreses&newsearch=1
3. Sherpa/Rome http://www.sherpa.ac.uk/romeo/search.php
4. UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México http://132.248.9.1:8991/F/HRDVTTF9BVSMVEHYGJ8TI2AFPJQVT2RSBYLKLTX7FGI7NIKJQS-46528?func=find-b&request=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud&find_code=WRE&adjacent=N&local_base=CLA01&x=51&y=14&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=
5. BDCol: Biblioteca Digital Colombiana: http://www.bdcol.org/
6. CC- Creative Communs: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/deed.es_ES
7. Google: http://scholar.google.es/citations?view_op=top_venues&hl=es&vq=es
8. Recolecta: http://buscador.recolecta.fecyt.es/
9. COPAC : http://copac.ac.uk/search?fs=Search&form=A%2FT&id=7226246&au=&cau=&ti=&pub=&isn=1692-715X&date=&lang=4.
10. OCLC WordlCat: http://www.worldcat.org/title/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/oclc/769233175?referer=di&ht=edition
11. California State University - Monterey Bay Library: http://library.csumb.edu/serials/jlist.php?alpha=R
12. New Jour: http://www.library.georgetown.edu/newjour/publication/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-ninez-y-juventud
13. Princeton university library: http://sfx.princeton.edu:9003/sfx_pul/az?param_sid_save=22b574822a6fbdaf0027e97a9913a2bf&param_letter_group_script_save=Latin&param_current_view_save=table&param_textSearchType_save=startsWith&param_chinese_checkbox_type_save=Pinyin&param_lang_save=eng&param_letter_group_save=R&param_perform_save=locate&param_chinese_checkbox_save=0&param_services2filter_save=getFullTxt&param_pattern_save=&param_jumpToPage_save=&param_type_save=browseLetterGroup&param_langcode_save=en&param_jumpToPage_value=&param_pattern_value=&param_textSearchType_value=startsWith&param_issn_value=1692-715x&param_vendor_active=1&param_locate_category_active=1
14. State Library. New South Wales: http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1/?searchtype=i&searcharg=1692-715x&searchscope=1&sortdropdown=-&SORT=D&extended=0&SUBMIT=Search&searchlimits=&searchorigarg=tMagic+fan+%28Malayan+Magic+Circle%29
15. Science Hub: http://science-h.com/sh/index.php/buscar/detalle?mid=609542&c=c4ca4238a0b923820dcc509a6f75849b
16. Open Access Library: http://www.jourlib.org/search?type=0&oldType=0&kw=revista+Latinoamericana+de+Ciencias+Sociales%2C+Ni%EF%BC%9Fez+y+Juventud+&searchField=All&__multiselect_searchField=&fromYear=&toYear=&pageNo=1

Tarifa postal reducida Servicios Postales Nacionales S.A. No. 2013-468 4-72, en trámite

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números – (Incluye gastos de envío)

Colombia	$ 100.000 (año 2015)
Estudiantes	$ 85.000 (Anexar constancia)
Exterior: *(Incluye transferencia bancaria)*	US $ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia: Oficina:

NOTA: Los datos pueden ser enviados electrónicamente.
Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.
Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.
Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones:

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.
Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.
Manizales. Colombia. Sudamérica.
Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co
http://www.cinde.org.co
http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Contenido

Editorial 21
Héctor Fabio Ospina
Isabel Orofino
Valeria Llobet

Primera Sección: Teoría y Metateoría 49

Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido 51
Rony Eulalio López-Contreras, Guatemala

Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012) 71
Constanza Herrera-Seda & Andrea Aravena-Reyes, Chile

Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña 85
Daniela Finco, Brasil

Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina 97
Patricia Castillo-Gallardo, Chile

Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez 111
David Lagunas, España

El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas 123
Rebeca Cena & Florencia Chahbenderian, Argentina

El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas 137
Verónica Gómez- Urrutia & Andrés Jiménez-Figueroa, Chile

Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad 151
Adriana María Gallego-Henao, Colombia

Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina 167
Carla Villalta & Valeria Llobet, Argentina

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones 181

Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas 183
Carlos Brenes-Peralta & Rolando Pérez-Sánchez, Costa Rica

Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas 195
Monica Fantin, Brasil

Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes 209
Gabriela Zamora, México

Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica 223
Eduardo Aguirre-Dávila, Colombia

Children's Gratitude: Implication of Contextual and Demographic Variables in Argentina 245
Laura Beatriz Oros, Annie Schulz-Begle & Jael Vargas-Rubilar, Argentina

Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario 263
Nisme Yurany Pineda-Báez, Juan Carlos Garzón-Rodríguez, Diana Carolina Bejarano-Novoa & Nidya Esperanza Buitrago-Rodríguez, Colombia

Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos 279
Luz Helena Cano-Díaz, Adriana Cristina Pulido-Álvarez & Juan José Giraldo-Huertas, Colombia

Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso 295
María Dilia Mieles-Barrera, Colombia

Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile 313
Juan Carlos Oyanedel, Jaime Alfaro & Camila Mella, Chile

Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil 329
Juan Manuel Estrada-Jiménez, Luz Nelly Novoa-Vargas, Leidy Andrea Guío-Nitola & Angélica Paola Espinel-Mesa, Colombia

Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos 343
María Delia Martínez-Núñez & Graciela Muñoz-Zamora, Chile

La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas 357
Nolfa Ibáñez-Salgado, Chile

O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo 369
Maria Isabel Orofino, Brasil

INDEXADA: A2 PUBLINDEX DE COLCIENCIAS - COLOMBIA
THOMSON REUTERS - SCIELO CITATION INDEX DEL WEB OF KNOWLEDGE
B1 CAPES-BRASIL (CIENCIAS SOCIALES)
REDALYC
GOOGLE SCHOLAR

ISSN 1692-715X
9 771692 715008